Margarete Arroyo
Renato Cardoso
Heloisa Faria Braga Feichas
Flávia Motoyama Narita
(Orgs.)

Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade

Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade

MARGARETE ARROYO
RENATO CARDOSO
HELOISA FARIA BRAGA FEICHAS
FLÁVIA MOTOYAMA NARITA
(ORGS.)

JUVENTUDES E APRENDIZAGENS MUSICAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

J97

Antunes, Benedito
Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade / organizado por Margarete Arroyo... [et al.]. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020.
238p.; ePUB

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5714-011-6 (eBook)

1. Música. 2. Aprendizagens musicais. 3. Juventude. I. Arroyo, Margarete. II. Cardoso, Renato. III. Feichas, Heloisa Faria Braga. IV. Narita, Flávia Motoyama. V. Título.

2020-1576 CDD 780
CDU 78

Índice para catálogo sistemático:
1. Música 780
2. Música 78

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da Unesp* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp (PROPG) / Fundação Editora da Unesp (FEU)

Editora afiliada:

Sumário

Apresentação

Este livro foi idealizado durante o IV Seminário Temático do grupo de pesquisa Aprendizagens musicais na contemporaneidade[1] (Apremus), ocorrido nos dias 6 e 7 de outubro de 2017 e realizado no Instituto de Artes da Unesp.

O tema do evento, Jovens e Músicas na Contemporaneidade, e as ideias que nortearam as exposições de convidados e as discussões das pesquisas dos membros do grupo Apremus[2] permeiam este livro e estão sintetizadas na apresentação do IV Seminário:

> As práticas musicais participam ativamente da constituição juvenil ao mesmo tempo em que novas estéticas musicais são criadas a partir das ações d@s[3] jovens.

1 Blog do grupo Apremus disponível em: http://grupoapremus.blogspot.com/.

2 Blog temático da Apremus: https://ivseminariotematicoapremus.wordpress.com/.

3 O símbolo @ busca expressar tanto a geração digital deste início de século XXI, denominada por Carles Feixa como geração @ (2006), quanto indicar a presença de ambos os gêneros nos cenários de estudo, conferindo visibilidade às mulheres ainda pouco visíveis nos estudos das juventudes (Weller, 2005).

> As condições da contemporaneidade potencializam as expressões e constituições por meio de criação com sons e @s jovens são protagonistas nesse intento.
>
> Esse cenário nos instiga a compreender acerca das dimensões vinculadas às interações de jovens e músicas (processos e produtos) nas diversas esferas subjetivas, sociais e culturais. Questões como as novas práticas musicais que @s jovens inauguram, as quais requerem novos instrumentos de análise e interpretação, e a presença marcante das músicas nas suas vidas cotidianas nos levam a supor uma "epistemologia musical" (Finnegan, 2002), isto é, uma maneira sonoro/musical de conhecer a si, ao outro e ao mundo. É isso que nos impulsionam nessa temática.

No evento, houve a palestra da dra. Mariana Ferrari, psicóloga, que expôs *Reflexões sobre a adolescência e a juventude*. Também ocorreram duas mesas temáticas. A primeira, intitulada *Jovens e músicas: rap, samba-reggae e funk,* contou com a presença de dois expositores: o dr. José Carlos Gomes da Silva (Unifesp), antropólogo, abordando o tema da *Juventude negra e sonoridades de matriz africana: identidade étnico-racial e música no contexto da periferia urbana,* e o mestre Caio Chiarini, educador musical (Projeto Guri), versando sobre *E o funk?*. A segunda mesa tratou de *Aprendizagens musicais em diálogos,* com a participação das dras. Flávia M. Narita (UnB), educadora musical, trazendo *Reflexões sobre práticas pedagógico-musicais: em busca de uma (trans)formação humana e cidadã,* e Helena Lopes (UEMG), educadora musical, expondo acerca de *Processos criativos nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio: experiências em construção.*

O grupo Apremus foi criado em 2011 e está sediado no Instituto de Artes da Unesp. Os membros do grupo estão vinculados à Unesp, à UFMG e à UnB, o que tem proporcionado trocas ricas por meio de grupos de estudo, seminários temáticos em educação musical, organização de eventos, pesquisas e publicações.

Todos os autores deste livro são membros do referido grupo de pesquisa e sentem-se felizes por poder compartilhar suas pesquisas.

Referências bibliográficas

FINNEGAN, R. ¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo. *Revista Transcultural de Música,* Barcelona, n.6, 2002. Disponível em: http://www.sibetrans.com/trans/. Acesso em: 10 set. 2005.

WELLER, W. A. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos feministas,* Florianópolis, v.1, n.13, p.107-216, jan.-abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 14 nov. 2007.

1
Jovens, contemporaneidade e pedagogias musicais

Margarete Arroyo
Renato Cardoso
Heloisa F. B. Feichas
Flávia M. Narita

Tratar de juventudes, aprendizagens de músicas e contemporaneidade, temáticas comuns aos capítulos que compõem este livro, requer a exposição de como o grupo de pesquisadores do Apremus envolvidos nesta publicação as entendem. Essa exposição é a meta deste capítulo, além de apresentar os autores e seus textos.

Ao abordar o tema juventudes, de quais juventudes estamos tratando? Em quais condições – tão desiguais nas oportunidades – as jovens e os jovens[1] vivem essa fase da vida? Como se ligam às práticas musicais? Por quê? O que tais práticas e a aprendizagem de música significam para as/os jovens?

A perspectiva crítica para entender a constituição do ser jovem no Brasil atual e do aprender e ensinar música em diferentes configurações subjaz aos diversos estudos aqui expostos. Essa perspectiva e outros conceitos que têm constituído abordagens da educação musical contemporânea são destacados a seguir. Inicialmente, são tratados os temas centrais deste livro, isto é, juventudes, aprendizagens de músicas e contemporaneidade. Em seguida, está a seção dedicada

---

1 Por opção de alguns dos autores deste livro, adota-se a escrita explicitando os gêneros (feminino e masculino), principalmente porque as meninas tendem a ser invisibilizadas quando se trata das juventudes.

à pedagogia crítica, vertente dos estudos da educação que promoveu impacto no pensamento e ação pedagógicos desde a década de 1970 e que possibilitou abordagens como as presentes. Finalizando as seções temáticas estão o conceito de aprendizagem colaborativa e destaques dos autores e de seus textos.

Juventudes e aprendizagens de músicas

A curiosidade acadêmica pela interação das juventudes com as músicas aguçou-se a partir de 1960 no cenário internacional; no Brasil, um número crescente de publicações surgiu a partir década de 1990. Em ambos os casos, várias perspectivas disciplinares, teóricas e metodológicas buscaram e ainda buscam compreender facetas dessa interação e, conforme o objeto de estudo, interpretar questões sociológicas, culturais, educacionais, psicológicas, históricas e/ou estéticas, entre outras.[2]

Antes de avançar, algumas considerações acerca das jovens e dos jovens: quem são elas e eles? No âmbito da sociologia da juventude a conceituação dos sujeitos nessa fase da vida recebeu muita atenção (Pais, 1993; Feixa, 2006). Embora Regina Novaes (2007, p. 99) afirme ser "lugar-comum" tomar o termo juventude e jovem como construção histórico-sociocultural, isso não invalida a observação de Mauger de que tal categoria é imprecisa epistemologicamente (apud Sposito, 2002, p.7). Sua definição desafia os pesquisadores que têm abordado esse assunto (Urresti, 2000; Freitas, 2005). Compreende-se a necessidade de "descronologização, ou seja, a dissolução das referências cronológicas para a definição desse ciclo de vida" (Corti; Souza, 2004, p.19). Porém, há também o reconhecimento de que nesse período pode haver diferentes momentos, como o da adolescência e da juventude (Abramo, 2008, p.46). Mais recentemente, Pablo Vila (2014) se expressa acerca de como essa categoria foi

2 Ver títulos em Arroyo (2013).

entendida em uma coletânea de estudos sobre jovens latino-americanos. O autor chileno lembra que "jovem" não é uma categoria homogênea e segue citando a pesquisadora mexicana Rossana Reguillo (apud Vila, 2014, p.2):

> [O termo jovem não] possui uma essência e nem pode ser definida apenas em termos biológicos. Jovem é uma categoria socialmente construída, definida em formas relacionais complexas nas quais o estrato socioeconômico, gênero, capital educacional, etnicidade, por exemplo, são dimensões determinantes.

A opção dos autores na referida coletânea coordenada por Pablo Vila foi que a categoria "jovem" fosse definida pelos próprios participantes da pesquisa.

Feitas essas considerações, as jovens e os jovens participantes das pesquisas relatadas nos capítulos seguintes deste livro são identificados pelas próprias pesquisadoras e pesquisadores.

Dedicar-se a uma publicação centrada na interação de jovens e músicas, visando compreender seus processos de aprendizado musical, respalda-se na convicção de que investigar as práticas musicais das juventudes é relevante para a compreensão da sociedade contemporânea, das músicas nela praticadas e criadas, e das/dos próprios jovens que as recriam – sociedade e músicas – conforme novas sensibilidades. A essa necessidade de estudo alinha-se a premência de compreender a importância da pesquisa sobre música e sobre os processos de aprendizagem presentes nas várias práticas musicais, haja vista a participação dessa linguagem artística na constituição social e cultural dos sujeitos e a centralidade dos processos de aprendizagem na criação e manutenção das próprias práticas musicais (Arroyo, 2009).

As práticas musicais participam ativamente das constituições juvenis ao mesmo tempo que novas estéticas musicais são criadas a partir das ações de jovens. Essa criação tem ocorrido de modo frenético e desafia a pesquisa, bem como o trabalho de educadoras e educadores musicais. Tais aspectos são ressaltados no texto de

apresentação do blog *Observatorio de prácticas musicales emergentes* (Gene; López Cano, 2007):

> Como a realidade avança muito mais rápido que o discurso de seus estudiosos, propomos o *Observatorio de Prácticas Musicales Emergentes* [... que] espera chamar a atenção sobre práticas para as quais ainda não há instrumentos de análise ou discursos explicativos, ou no caso de existirem, eles não circulam com facilidade em nossa comunidade. Pretende-se propiciar o diálogo entre especialistas que colaboram em relacionar essas práticas dispersas pela rede (ou outros espaços), assim como a reflexão, a construção de perguntas investigativas e, em médio prazo, a formulação de projetos.[3]

É certo também o comentário de Rincón (2009, p.241) de que "não há nada mais fascinante e, ao mesmo tempo, assustador do que os jovens. Atraem e amedrontam, pois quando queremos compreendê-los/explicá-los, estão sempre em outro lugar. Seduzem pela magia de serem inapreensíveis". Em outras palavras, as jovens e os jovens nunca estão onde os deixamos.

Assim, os estudos relatados nos próximos capítulos são recortes de momentos nos quais jovens interagiram com músicas e nessa interação conhecimentos de diversas ordens foram construídos.

Contemporaneidade e educação musical

Pensar o tempo presente é sempre tarefa arriscada, pois por um lado nos falta um distanciamento histórico de nós mesmos, bem como saber filtrar nossas visões sociocêntricas e egocêntricas do contexto que analisamos. Por outro lado, temos ferramentas que podem qualificar o discurso sobre a contemporaneidade. Entre elas,

---

3 A tradução dos textos em língua estrangeira é de responsabilidade dos autores deste livro.

destacamos os trabalhos empíricos expostos neste livro, que relatam uma experiência direta com os contextos e questões de suas localidades e instituições. Há ainda uma comunidade internacional de pensadores/as que tem se debruçado sobre aquilo que entendemos por contemporaneidade.

Alguns temas e perspectivas têm permeado as discussões do grupo Apremus, em suas reuniões paulistanas, bem como no seminário do Apremus que ocorreu com a presença de todo o grupo em 2017. Neles discutimos temas como a desconstrução de uma narrativa eurocêntrica objetivista em trabalhos acadêmicos. Assim, assumimos um diálogo com perspectivas do pós-modernismo, da musicologia crítica, dos estudos culturais, do decolonialismo e da complexidade.

Este tópico percorre um itinerário de diálogos com autores/as que tratam da contemporaneidade, principalmente Michel Maffesoli, Edgar Morin e Estelle Jorgensen, esta última tratando mais especificamente de temas ligados à educação musical.

Em seu livro *Saturação*, Michel Maffesoli (2010, p.14) pensa o pós-modernismo em seu aspecto conflituoso com a lógica da modernidade, enfatizando que a transição de um período a outro não é um movimento linear nem natural, já que persiste uma resistência do modo de pensar mensurável, universal, baseado no Indivíduo, na Razão, na Economia e no Progresso. O autor considera que essas noções estão saturadas, daí o título do livro, o que significa que há em curso um "processo, quase químico, que dá conta da desestruturação de um dado corpo e que é seguida pela reestruturação desse corpo com os mesmos elementos daquilo que foi desconstruído" (ibidem, p.12). Nisso resulta uma relação íntima entre aquilo que se destrói e aquilo que se constrói, por exemplo, na sociedade e no campo das ideias.

Tal movimento não linear pode ser percebido em movimentos societais que dão um aparente salto para trás, seja em políticas públicas, valores conservadores ou reafirmação de ideologias excludentes de toda forma. Nas palavras de Maffesoli, a ressaca implica um "retorno violento de coisas que se imaginavam definitivamente ultrapassadas" (ibidem, p.11).

Na área da música e da educação musical, por exemplo, persistem visões disciplinares, bem como ideias que defendem uma supervalorização da obra musical, e a análise de dados por vias quantitativas como meio de preservação de uma objetividade científica. Como bem será visto ao longo deste livro, o grupo Apremus se posiciona em outros modelos e valores.

Maffesoli considera que esse resgate modernista vem da dificuldade em apreender a pós-modernidade, dificuldade esta causada pelo modo simplificante e mensurável das ferramentas de análise modernistas. Por fim, o autor arremata afirmando que houve um esforço para limitar o termo "pós-moderno" a manifestações culturais e artísticas, de forma que não implicasse uma virada epistemológica que permeasse todo o tecido social contemporâneo (ibidem, p.13).

É notável como esse diagnóstico do modo modernista de teorizar o mundo remete a outro pensador da contemporaneidade: Edgar Morin. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), o autor trata dos problemas essenciais do conhecimento tais como a disjunção e a especialização fechada; a redução; e a falsa racionalidade.

A respeito da disjunção causada pela especialização fechada (ou hiperespecialização), Morin (2000, p.38) detecta que é ela que impede a apreensão dos fenômenos complexos, ou seja, do "que está tecido junto". A partir da análise do termo "abstração", o autor argumenta que a especialização "extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio" (ibidem). Aqui o sentido de extrair é retirar, separar o objeto de seu contexto. Desse modo, é importante atentar para o fato de que as pesquisas em educação musical, principalmente aquelas do campo empírico, buscam elucidar o contexto em conjunto com os sujeitos participantes das pesquisas. Assim, estar no contexto e observá-lo é uma maneira de buscar apreender a multidimensionalidade dos fenômenos.

Na continuação do tratamento dos problemas essenciais ao conhecimento, Morin aborda a redução com a disjunção. Sua argumentação parte do campo científico:

> Até meados do século XX, a maioria das ciências obedecia ao princípio da redução, que limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, como se a organização do todo não produzisse qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente. (ibidem, p.39)

Considerando que esse modo de pensar permeia toda a sociedade, ao pensar a educação o autor pontua que ela é frequentemente baseada em modelos que ensinam a "separar, compartimentar, isolar; e não a unir os conhecimentos" (ibidem). Isso acarreta tratar como prioridade problemas técnicos particulares em detrimento dos grandes problemas humanos, por conta dessa "incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado" gerado pelo pensamento disciplinar. Essa fala de Morin ecoa diretamente nos pensamentos de Maffesoli, e pontua não só os limites do pensamento reducionista e disjuntivo, mas também como esse tipo de mentalidade impede o avanço em problemas essenciais à humanidade, problemas estes de grande complexidade.

Morin encerra a seção sobre os problemas essenciais do conhecimento tratando da falsa racionalidade ou da racionalidade abstrata e unidimensional que se considera única e suprema no campo do conhecimento especializado, ignorando outros tipos de saberes, costumes e crenças não hegemônicos. O autor considera que o avanço de ciência produz não só ganhos técnicos e utilitários como também uma regressão do ponto de vista do desenvolvimento humano. Ele menciona algumas políticas econômicas apoiadas por cientistas, como o desmatamento em favor da agropecuária, urbanização em função da industrialização, a adoção de um liberalismo desenfreado em países em fase de democratização.

Para Morin, esses descaminhos da ciência são frutos de uma racionalidade limitada e limitadora, que compartimenta e reduz, excluindo o elemento humano das suas proposições.

> Disso resulta um paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como

> em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. (ibidem, p.42)

Constatamos que ainda são poucos os estudos que tratam diretamente da disjunção e redução do conhecimento do campo da música e da educação musical, mas esta realidade é perceptível para muitos educadores musicais, assim como para pesquisadores em ambiente acadêmico que tentam avançar na abrangência de temáticas, músicas e manifestações culturais que historicamente têm sido excluídas da prática acadêmica. Assim, pensar a educação musical na contemporaneidade é também atentar para as temáticas emergentes e novas visões de mundo que não aceitam mais a invisibilidade imposta por modelos ultrapassados.

Refletir sobre práticas e valores da educação musical tem sido o objetivo do campo da filosofia da educação musical, e autores como Estelle Jorgensen, David Elliott, Marissa Silverman e Randall Allsup têm se dedicado a elaborar suas visões sobre música e educação, tendo sempre em vista uma perspectiva prática e contemporânea que beneficie os educadores que atuam nos mais diversos níveis de ensino e aprendizagem de música.

Jorgensen, em seu *In search for music education* (1997), defende o que ela denominou uma visão dialética da educação musical, em que conceitos opostos são colocados em tensão de forma a tornar visível suas contradições, para que o educador musical possa tomar decisões informadas sobre suas próprias práticas locais, sem se apoiar em um modelo fixo e predefinido. Ao não buscar uma resolução definitiva desses polos, a autora lança mão de uma filosofia não prescritiva, diferentemente de alguns de seus pares.

No terceiro capítulo do livro citado, "Uma visão dialética da educação musical", Jorgensen (1997, p.72-91) expõe esses conceitos em pares: forma e contexto musical; grandes e pequenas tradições musicais; transmissão e transformação; continuidade e interação; fazer e receber; entendimento e prazer; filosofia e prática.

A respeito da forma e do contexto musical, a autora aponta como a filosofia da música herda uma tradição em maior ou menor grau formalista, fruto dos pensadores europeus Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer e Eduard Hanslick. A forma tem se mostrado central na música clássica de herança europeia mais abertamente desde o advento e elevação do *status* da música puramente instrumental nos séculos XVIII e XIX. Jorgensen (ibidem, p.73) considera que apenas mais recentemente os antropólogos e sociólogos da música reivindicaram o âmbito do contexto como "vitalmente importante em determinar o significado musical e não devendo ser relegado como auxiliar às características formais". O argumento principal aqui é que a música ocidental não pode ser tomada como parâmetro universal para a análise de qualquer outra música e que cada tradição musical deve ser entendida de acordo com suas crenças e práticas subjacentes.

Dessa discussão, as questões que emergem para a educação musical tratam primeiramente em escolher qual dos dois entre forma e contexto é primordial ou se existe a possibilidade de uma conciliação ou combinação de ambos. Ainda, considerando as diversas tradições musicais que emergem com seus valores e práticas próprias, qual música ensinar?

A autora aprofunda a temática:

> Mas a questão é mais complicada do que pode parecer. Como uma questão prática, músicos treinados na tradição clássica ocidental têm estado e ainda estão mais confortáveis com análises formais do que contextuais, primeiramente por conta da natureza do seu treinamento musical. Etnomusicólogos têm encontrado sérios problemas ao desenvolver sistemas teóricos que tragam alguma concordância, por exemplo, e que permitam análise e comparação de tradições musicais particulares. (ibidem, p.74)

Como afirmado anteriormente, Jorgensen não propõe uma solução prescritiva, mas sim levanta questões que são fundamentais para a educação musical contemporânea. Ela considera, por exemplo, que

a formação do educador musical é um forte fator nessa dialética entre forma e contexto, pois cada educador teria um conhecimento de certas tradições musicais durante sua formação. Mesmo assim, a autora defende que toda peça musical seja contextualizada na perspectiva daqueles que majoritariamente a praticam, bem como contemplada em seus fatores intrinsicamente musicais (ibidem, p.75).

Considerando uma realidade brasileira, há na formação universitária dos licenciados em música uma tensão entre o repertório de formação erudita e a prática de muitos com a música popular. Essa tensão toma forma única em cada contexto, direcionando as potencialidades com diferentes repertórios de acordo com as negociações e tensões geradas no percurso formativo desses licenciandos. O mesmo também ocorre quando um educador musical adentra um contexto social específico, no qual estudantes compartilham de uma série de valores musicais desconhecidos desse educador. A escolha de repertório e de uma abordagem mais formal ou contextual ocorre conforme as relações educador-educando vão sendo construídas, tensionadas e dialogadas.

Finalizamos este tópico com uma consideração de Jorgensen (ibidem, p.XIV), que busca evidenciar um caminho não estático para a reflexão em música e educação musical: "Essas dialéticas implicam uma visão bastante problemática e intimidante da educação musical. Mesmo assim, elas refletem a natureza inerente do empreendimento da educação musical e a complexidade do mundo no qual ela toma lugar".

Pedagogia crítica e educação musical

A visão dialética da educação musical proposta por Estelle Jorgensen fundamenta-se, entre outros autores, nas ideias de Paulo Freire, que por sua vez propôs um pensamento crítico na educação. Consideramos que o campo da pedagogia crítica é o alicerce dos enfoques e discussões presentes neste livro. Assim, neste tópico serão discutidos alguns fundamentos da pedagogia crítica e suas reverberações na educação musical. Antes de entrarmos no campo

específico da educação musical, apresentaremos conceitos frequentemente relacionados à pedagogia crítica. Em seguida, focalizaremos as contribuições de Paulo Freire para uma pedagogia crítica na educação musical.

Apesar de comumente associado ao trabalho de Paulo Freire, com sua abordagem problematizadora, "o termo *critical pedagogy* foi primeiramente encontrado no livro *Theory and resistance in education*, de Henry Giroux, publicado em 1983" (Darder; Baltodano; Torres, 2017, p.2). Com inspiração em ideais democráticos que buscavam uma transformação social e superação de situações de opressão, o que foi denominado pedagogia crítica é resultado "de um longo legado histórico de pensamentos sociais radicais e de movimentos educacionais progressistas" (ibidem).

Dentre as diversas influências além do trabalho de Freire, a pedagogia crítica contou com inspiração nas obras de John Dewey, impulsionando uma educação mais progressista; de Antonio Gramsci (1971, p.12), com o entendimento de hegemonia como o consentimento "'espontâneo' [de dominação] dado pela grande massa da população"; de Herbert Marcuse e outros teóricos da denominada Escola de Frankfurt, com esforços de trazer uma teoria para fundamentar "o trabalho daqueles que buscam transformar as condições opressoras que existem no mundo" (Darder; Baltodano; Torres, 2017, p.7).

Além dessas influências, McLaren (2017) aponta alguns temas e fundamentos que são recorrentes entre os que abraçam a pedagogia crítica, a saber: a natureza dialética de uma teoria crítica, a construção social do conhecimento, a relação de poder e conhecimento, currículo e reprodução social, entre outros.

Com relação à natureza dialética de uma teoria e à reprodução social, é precisamente a visão dialética que permite entendermos a escola e o processo de escolarização como campos tanto de dominação quanto de libertação. Diferentemente de uma visão determinista de que "a escola simplesmente reproduz relações de classe e passivamente doutrina estudantes para se tornarem jovens capitalistas gananciosos", a escola também é considerada campo para o

desenvolvimento de "habilidades e atitudes necessárias para tornar cidadãos patrióticos, esforçados e responsáveis" (McLaren, 2017, p.57). O conhecimento, seja ele escolar ou não, é uma construção histórica e social baseada em relações de poder. Por isso não pode ser neutro: "A pedagogia crítica questiona como e por que o conhecimento é construído da forma como é, e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são" (ibidem, p.58).

Como parte do processo de legitimação do conhecimento, o currículo escolar também é arena de disputa de poder. Diferentemente de conceber o currículo como um conjunto de disciplinas, entendê-lo como política cultural "permite destacar as consequências políticas da interação entre professoras/professores e estudantes que vêm de culturas dominantes e subordinadas" (ibidem, p.71-2). Essa perspectiva de currículo possibilita a problematização do que seja considerado cultura dominante e subordinada. Assim, apesar de ainda podermos testemunhar reproduções de uma cultura dominante, existe a possibilidade de criar abordagens alternativas de aprendizagem e ensino.

Entretanto, vale ressaltar que na interação professor(a)-estudante, podemos também observar casos de resistência estudantil. Ironicamente, nem sempre a resistência estudantil (à cultura dominante, por exemplo) tem resultado positivo para os próprios jovens, uma vez que essa "resistência" pode significar simplesmente um não. Acesso a tipos de conhecimento que poderiam municiá-los para competir em pé de igualdade com outros jovens que "naturalmente" têm acesso a determinado tipo de conhecimento.

Essas temáticas balizam os principais questionamentos de pedagogos críticos, que buscam "compreender como o poder opera na produção, distribuição e consumo do conhecimento dentro de contextos institucionais específicos [ao mesmo tempo em que procuram] formar estudantes como sujeitos informados e agentes sociais..." (Giroux, 2011, p.157). Tais questionamentos e (transform) ações são bastante vivos nas obras e práticas de Freire e podem ser identificados em jovens participantes dos estudos compartilhados

nos capítulos seguintes. A seguir, relacionaremos a pedagogia crítica aos conceitos freireanos de diálogo e conscientização.

Segundo Freire (2014, p.108, ênfase do original), "existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo". O encontro dos seres humanos no mundo para transformá-lo é o que Freire denomina "diálogo". Como a pronúncia do mundo é um ato de criação e recriação, requer um engajamento crítico de ideias. Desse modo, diálogo não é "simples troca de ideias a serem consumidas" nem "discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua" (ibidem, p.109, ênfase do original).

Com isso, não queremos dizer que diálogo só ocorre entre pessoas que pensem do mesmo modo. O diálogo acontece entre iguais e diferentes; aliás, é a diversidade de ideias que faz com que pensemos mais crítica e criativamente, buscando a (trans)formação de nós mesmos e do mundo. Respeitar as diferenças, portanto, é primordial em qualquer relação dialógica: entre jovens, entre professores e estudantes, entre seres humanos.

No caso da relação entre professores e estudantes, Freire alerta que "não devemos entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*". Isso seria manipulação (Shor; Freire, 2008, p.122, ênfase do original). Bartlett pesquisou três instituições brasileiras que adotam conceitos freireanos. Em suas observações, identificou que

> noções muito romantizadas de amizade, associadas a uma noção pré-teórica de empatia e de relações humanas, desviou os professores das críticas sociais pelas quais Freire lutava. Essa abordagem reduziu diálogo a uma versão atenuada de socialização... (Bartlett, 2005, p.359)

Além disso, nessa mesma pesquisa, Bartlett apontou a tendência de professores celebrarem, sem qualquer criticidade, "conhecimento (e cultura) popular como puros, revolucionários e inquestionáveis" (ibidem, p.364). Isso era o que Freire criticava como *laissez-faire*,

deixando os estudantes entregues a si mesmos. Em uma visão equivocada do que seria uma abordagem dialógica, alguns professores acreditavam não poder direcionar o processo de aprendizagem, ou ainda consideravam estudantes e professores como "iguais" em termos de poder em sala de aula. Sobre esse ponto, Freire (Shor; Freire, 2008, p.117, ênfase do original) esclarece:

> A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas [...] a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne "antagônica".

A partir do diálogo como um encontro transformador, podemos refletir em conjunto sobre o que já sabemos e sobre o que queremos saber, para melhor agir no mundo. Assim, podemos desenvolver nossa conscientização e humanização.

Apesar de não ter sido criada por Freire (1979, p.15), a palavra conscientização é incorporada em suas obras indicando o "desenvolvimento crítico da tomada de consciência". Isso implica ação e inserção crítica na realidade, buscando (re)conhecer "os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (ibidem, p.17). Além de reconhecer os fatores que podem impedir mudanças na realidade, a conscientização também transforma nossas atitudes diante da vida e nos impele a buscar alternativas transformadoras.

Abrahams (2005, p.68) entende esse conceito freireano como o momento de descoberta em que "sabem[os] que sabem[os]". Advogando por uma pedagogia crítica para a educação musical, Abrahams destaca o fato de tanto estudantes quanto professores aprenderem em diálogo. Além disso, aponta que a pedagogia crítica não é atrelada a um método específico, mas é uma pedagogia flexível que "questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a [...] música [dos professores] e motiva os professores a compreenderem a música

deles..." (ibidem). Em sintonia com Freire, Abrahams (ibidem, p.71) afirma: "A pedagogia crítica para a educação musical reconhece que o aprendizado em música é construído social e politicamente. Assim, propõe uma mudança nas relações de poder dentro da sala de aula, sugerindo que alunos e professores ensinem uns aos outros".

Essa mudança nas relações de poder em sala de aula pode ser evidenciada em práticas musicais propostas no modelo de aprendizagem informal de Lucy Green. Nesse tipo de prática colaborativa, os/as jovens se engajam no fazer musical buscando primeiramente tirar e tocar de ouvido uma música escolhida. Depois, fazem arranjos musicais de acordo com seus gostos e habilidades musicais. Em estágios subsequentes desse modelo, os/as estudantes tiram de ouvido músicas de estilos diferentes, trazidas pelos professores, e compõem suas próprias canções (Green, 2008, p.193-4). As professoras e professores engajados nessa proposta, inicialmente, distanciam-se e observam como as/os jovens lidam com os desafios musicais. Esse momento prático serve como um diagnóstico das necessidades musicais das/dos estudantes. Após esse momento, se necessário, os professores e professoras dão sugestões e demonstram musicalmente como as/os estudantes podem desenvolver suas habilidades musicais (ibidem, p.24-5).

Essa sinergia entre o modelo de Green e a pedagogia crítica é destacada por Abrahams et al. (2011). Como a pedagogia crítica preconiza, o modelo de Green propicia a) a mudança nas relações de poder em sala de aula, com estudantes decidindo que música querem tocar e aprender, bem como decidindo seu processo de aprendizagem (ibidem, p.2); b) a valorização do conhecimento prévio das/dos estudantes, reconhecendo e validando músicas e habilidades musicais vivenciadas fora do contexto escolar (ibidem, p.4); c) a transformação de estudantes e professores e professoras durante as práticas musicais (ibidem, p.28).

> Um engajamento com pedagogias críticas fornece uma maneira de examinar como entendemos nossas educações musicais (e como as sabemos ser), bem como os limites e parâmetros que

> continuamente definem o que a educação com e através da música pode vir a ser. (Benedict; Schmidt, 2008, p.9)

Apresentando uma das formas em que podemos pensar e agir criticamente na educação com e por meio da música, o tópico seguinte revisitará pontos discutidos sobre a pedagogia crítica ao discorrer sobre a aprendizagem colaborativa.

Aprendizagem colaborativa

Os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade acontecem numa multiplicidade de contextos envolvendo uma diversidade de sujeitos e suas respectivas realidades socioculturais. Os estudos sociológicos têm expandido seus conceitos dentro dos pilares estrutura, agência, cultura e identidade incluindo questões sobre raça, etnicidade, gênero, sexualidade e globalização, dentre outros (DeNora, 2003). O campo da sociologia da educação musical acompanha essa vasta gama de perspectivas teóricas mesclando tais conceitos e trazendo importantes reflexões e críticas sobre o fazer musical dentro das sociedades contemporâneas (DeNora, 2003; Froelich, 2007; Green, 2005, 2008; Wright, 2016).

Uma das críticas de sociólogos da educação musical diz respeito à prevalência em muitos ambientes de ensino e aprendizagem musical das relações de transferência de conhecimento entre mestre e aprendiz (Green, 2005; Wright, 2016). Esse tipo de relação está pautado no aprendizado individual em que o mestre é o detentor de conhecimentos e o aprendiz um receptor daquele conhecimento legitimado por um grupo social. Um exemplo claro dessa abordagem acontece dentro de conservatórios e das escolas de música, especialmente nos cursos de graduação. Normalmente o foco de aprendizagem está na aquisição de conhecimento técnico ou conteúdo específico de disciplinas da matriz curricular (Feichas, 2010). Obviamente para aprender e dominar um instrumento musical, por exemplo, o sujeito tem que investir um tempo solitário para consolidar sua prática. No

entanto, em algum momento o aprendiz deverá passar por experiências musicais coletivas, mesmo que dentro de sala de aula de alguma disciplina do currículo.

Mesmo sabendo que a atividade musical implica práticas coletivas – coros, bandas, orquestras, práticas em conjunto, música de câmara –, essas práticas dificilmente adotam abordagem colaborativa; são coletivas, mas não necessariamente instigam a colaboração entre os pares (Gaunt; Westerlund, 2013). Enquanto coros, bandas e orquestras geralmente são dirigidos por um regente, as práticas em conjunto (normalmente nos estilos e gêneros de música popular e jazz) e a música de câmara (repertório de música de concerto) tendem a eleger naturalmente alguém do grupo com propensões para liderá-lo e sempre esperam pelo aval do professor. Ou seja, tais atividades, embora coletivas, não estimulam a prática colaborativa e criativa.

Essa reflexão sobre a formação do músico dentro de instituições como conservatórios e escolas de música, especialmente nos cursos de graduação, é extremamente importante, pois lida diretamente com os paradigmas formadores do futuro profissional no campo da música que atuará em diversos contextos sociais e culturais, seja como performer, produtor, arranjador, compositor, educador musical, seja em outras facetas da profissão (Bennett, 2018; Carruthers, 2010; Renshaw, 2011).

Um dos grandes desafios do músico na contemporaneidade é lidar com as mudanças ultrarrápidas que acontecem no mundo em função da disseminação acelerada de informações. Para isso é necessário inovação constante, *networking* e capacidade para negociar diferenças culturais. O músico precisa desenvolver sua flexibilidade profissional, sendo capaz de transitar por diferentes contextos sociais com imaginação, criatividade e empatia, necessitando inclusive ampliar suas competências para o campo das relações interpessoais (Gregory; Renshaw, 2013)

O processo de ampliação e democratização da produção de conhecimento, característica de nosso tempo atual, envolve uma reorganização significativa de nossos pensamentos para reformulações da pedagogia musical. Portanto, para a renovação desses paradigmas

tão enraizados em nossa cultural musical, novas pesquisas são fundamentais, de modo que possamos ter luzes para tantos desafios contemporâneos.

Gregory (2014) salienta que na paisagem cultural do século XXI, vivemos uma era de questões artísticas, culturais e sociais não definidas, conectadas a uma incerteza crescente no nível local e global. Novas formas híbridas de criatividade, liderança, performance e comunicação vêm surgindo, assim como uma geração de artistas vindos de uma gama enorme de formações com diferentes bagagens resultando em experiências distintas com grande potencial de colaboração sem ideias fixas e predeterminadas. As plateias e consumidores de arte no geral são mais ecléticos, e os artistas precisam ser curiosos, focados, imaginativos, autoconscientes e empreendedores como jamais foram antes.

O artista e o educador musical devem desenvolver habilidades sociais promovendo o papel da arte e sua contribuição em diversas funções da sociedade com integridade e atenção a valores éticos. Somente habilidades musicais e artísticas não são suficientes para sustentar as novas sociedades. É imperativo que habilidades reflexivas estejam presentes em qualquer ação cultural / artística / educacional. Essas habilidades devem habitar no reino da comunicação, criação, colaboração, liderança e em todo o processo de ensino--aprendizagem. A formação do artista e educador deve ter como premissas artistas como empreendedores, que levantam questões, que têm capacidade crítica, que fazem parte de uma comunidade de praticantes da sua arte (ibidem).

Outro ponto importante é a necessidade de formar parcerias: Gregory (ibidem) aponta para a necessidade de desenvolvimento de parcerias que busquem conexões significativas e levem em conta os lados artísticos, educacionais e sociais, de forma sempre atenta à compreensão dos contextos e com abertura para conversas respeitosas. Em outras palavras, as parcerias devem levar em conta as pessoas com suas intenções, valores, crenças, atitudes, percepções, sentimentos, esperanças, medos, incertezas. Isso é que está no coração de qualquer parceria (Renshaw, 2010).

Os desenvolvimentos dessas habilidades comunicativas, criativas, em espírito de parcerias significativas, implicam renovações de paradigmas pedagógicos, pois os atuais vigentes ainda são pautados em processos de aprendizagens individualistas. Mesmo que alunos estejam em classes coletivas, eles têm que se enquadrar nos moldes esperados pelo professor em função de conteúdos programáticos estabelecidos pelas instituições. As avaliações são ainda realizadas de forma a não privilegiarem processos autoconscientes (Lebler, 2013). Provas teóricas e/ou trabalhos escritos muitas vezes são avaliados pelo professor sem retorno claro dos critérios utilizados para os alunos terem consciência do processo. É muito raro ver um processo de autoavaliação ou avaliações coletivas. Esse é mais um dado sobre o paradigma centrado no individualismo nos processos de aprendizagem (Gaunt; Westerlund, 2013). Diante desses desafios, a aprendizagem colaborativa pode ser extremamente benéfica para a renovação das pedagogias tradicionais, buscando responder à grande questão de nos tornarmos mais conscientes e atentos às múltiplas e criativas dimensões das interações sociais nos processos de ensino-aprendizagem (Renshaw, 2010; Gaunt; Westerlund, 2013). Mas o que é exatamente a aprendizagem colaborativa e quais as implicações diretas para a educação musical?

A aprendizagem colaborativa diz respeito ao processo de construção de conhecimento por meio da interação social. Ela acontece envolvendo duas ou mais pessoas que compartilham os mesmos objetivos (Torres; Ilara, 2014; Dillenbourg, 1999; Renshaw, 2010, 2011, 2013). O conceito de aprendizagem colaborativa está enraizado em algumas teorias educacionais como Movimento da Escola Nova, com representantes como Dewey e Montessori, Teorias da Epistemologia genética de Piaget (abordagem construtivista), Teoria Sociocultural de Vigotsky (com conceito de zona de desenvolvimento proximal) e Pedagogia Progressista (engajamento dos sujeitos numa transformação social). Todas essas teorias trouxeram um deslocamento da aula centrada no professor e nos conteúdos estáticos e repetitivos para a aula centrada nos alunos e na apreensão crítica dos conteúdos. Além disso, todas apontam para a dimensão social

da aprendizagem levando em conta engajamentos e interações dos sujeitos (Torres; Ilara, 2014). Mais tarde outras teorias trouxeram luzes para a compreensão desses processos, como a ideia de comunidades de prática (Wenger, 1998) e aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991).

Segundo Renshaw (2013, p.237), a aprendizagem colaborativa é central para transformar o modelo de transmissão de ensino mestre-aprendiz e reexaminar formas de aprender de maneira que possam refletir a natureza colaborativa da arte, além de ser fundamental para desenvolver, aprofundar e transformar *expertise* dos membros de um grupo aguçando a compreensão de conteúdos compartilhados. Renshaw (2011) acredita ser uma forma poderosa de desenvolver a criatividade e a inovação por meio do cultivo do diálogo. Onde há o respeito ao diálogo e à reflexão crítica compartilhada, haverá espaço para construir interconexões e fertilizar ideias e práticas, que levarão a resultados novos e originais, já que os diversos talentos e habilidades serão aproveitados, podendo criar algo que transforme a prática e as formas de ver o mundo (ibidem, p.18). Para Gregory e Renshaw (2013) existe uma ligação muito próxima entre aprendizagem criativa e colaboração, entre o processo criativo e o fazer conexões que acontece por meio de diferentes formas de "conversação" na qual o "ouvir" deve estar muito afinado.

Eles apontam dois tipos de conversação – a dialética e a dialógica –, explicando que o tipo de conversação fundamental para a aprendizagem colaborativa é a dialógica. Nesse caso o processo de troca capacita as pessoas a se tornarem mais conscientes das próprias visões, valores e concepções expandindo a compreensão um do outro (ibidem).

Qualquer colaboração requer dos participantes um tipo de atenção para várias linguagens dentro do grupo não necessariamente apenas na linguagem falada. E nesse processo de comunicação até mesmo os mal-entendidos e a má interpretação do ponto de vista do outro podem servir de ferramentas para fortalecer a compreensão mútua. É fundamental desenvolver a capacidade de ouvir em vários níveis prestando atenção a pequenas frases, gestos e expressões faciais, silêncios, ou seja, a toda uma gama de linguagens. Nisso a

empatia se torna crucial e se torna um exercício importante para a fluência do trabalho colaborativo e da conversação dialógica.

Outro ponto importante é que, ao trabalhar dentro dessa perspectiva, é possível aprender uns com os outros, pois cada indivíduo tem pontos fortes e fracos. Esse é o espírito de uma comunidade de alunos que se baseia na cooperação e atitudes colaborativas. Isso permite aos alunos autonomia em vez de uma atitude passiva e os incentiva a fazer escolhas e assumir a responsabilidade por essas escolhas. Dessa forma, a sensibilização e conscientização dos alunos são acionadas. Os alunos são provocados constantemente a fazer perguntas sobre as suas necessidades, questionar possibilidades para sanar suas lacunas e buscar soluções para os desafios de uma forma reflexiva. Isso aumenta o nível de motivação na aprendizagem e descoberta de novos mundos.

> Para o trabalho colaborativo funcionar na prática e para ser um catalisador para o desenvolvimento das pessoas, é essencial criar condições que estão baseadas em confiança mútua. As dinâmicas e química de um grupo, a interação entre membros de um grupo, a escuta ativa num grupo e o fluxo de energia dentro de um grupo – são todos elementos chave na aprendizagem colaborativa e dependem da construção da confiança. (Renshaw, 2013, p.237)

Essa perspectiva parte da necessidade de criar pedagogias que aproximam a sala de aula da realidade musical diversificada que caracteriza nossa contemporaneidade, na medida em que pretende estabelecer pontes entre suas práticas fora da escola com os saberes a serem adquiridos na instituição e, assim, apontar para uma expansão e integração de várias competências.

Toda essa perspectiva da aprendizagem colaborativa coincide com os principais conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire. Sua perspectiva sociocultural leva em conta o contexto do aluno e aponta para uma proposta dialógica. Freire (2011a) exemplifica bem essa perspectiva nos princípios da pedagogia da autonomia, enfatizando que o professor é um facilitador e não aquele que impõe

e simplesmente transmite um tipo determinado de conhecimento. Ao contrário, ele busca uma intermediação para a troca das experiências e construção de novos conhecimentos. A educação para a autonomia, segundo Freire (ibidem), busca formar sujeitos críticos, reflexivos e ativos para a transformação da sociedade. Assim o educando se torna agente de seu próprio processo, desenvolvendo sua consciência. Esse é um conceito fundamental dentro da proposta colaborativa proposta por Gregory e Renshaw (2013).

Para Freire (2011a, p.58), "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando". Ele ressalta que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Nessa fala o autor explica a diferença entre o professor que respeita e aquele autoritário, que contrariamente "afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto" (ibidem, p.59). Ele também faz uma explicação sobre ética: "a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos". Esse é um preceito básico na aprendizagem colaborativa. Renshaw (2013, p.238) acredita que nos processos de aprendizagem colaborativa, a capacidade de trabalhar juntos somente acontece num ambiente que está comprometido com os seguintes valores e qualidades: respeito mútuo, confiança, tolerância, honestidade, humildade, sinceridade, integridade, autenticidade, compaixão, empatia e abertura. Esses valores devem ser assimilados profundamente nas ações e não apenas na retórica.

Para o desenvolvimento dessa pedagogia da autonomia é necessária constante reflexão crítica sobre a prática. Freire (2011a, p.40) explica de forma bem direta que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Esse fundamento também está na base do trabalho dos citados Gregory e Renshaw (2013, p.3), que afirmam que "toda a aprendizagem criativa e colaborativa gera relações críticas e reflexivas sobre suas práticas". Na verdade, esses autores consideram a "aprendizagem

reflexiva" básica no trabalho criativo e colaborativo, pois ela trabalha no nível do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, o que trará consequências positivas para o trabalho coletivo. Para eles, a qualidade de todos os processos de aprendizagem depende em parte da profundidade, coerência e integridade da reflexão crítica em cada contexto particular. O processo de reflexão crítica é crucial; caso contrário corre-se o risco de a experiência ser cristalizada, podendo se tornar "receitas e fórmulas", o que seria a negação da criatividade (ibidem, p.17).

Outro grande ponto de convergência entre a aprendizagem colaborativa e a pedagogia crítica de Freire é a quebra do modelo bancário na educação para uma perspectiva libertadora. Freire (2011b) explica o modelo de transferência de conhecimento como sendo a educação bancária: ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Nessa educação as relações são narradoras, ou seja, narrações de conteúdos. Os conteúdos são repetidos, decorados, memorizados de forma mecânica. Os educandos recebem os depósitos como em vasilhas e recipientes. Nessa distorcida visão de educação não há criatividade, não há transformação, não há saber. Esse processo anula o poder criador dos educandos. Freire (ibidem, p.94) nos lembra de que só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta. Dessa forma ele defende uma educação problematizadora e libertadora que rompe com esquemas verticais e que só é possível por meio do diálogo: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo. No diálogo o educador é educado e o educado educa. Homens se educam em comunhão" (ibidem, p.95). A teoria da ação dialógica tem a co*laboração* como uma de suas principais características: os sujeitos se encontram para transformação do mundo em co*laboração* (ibidem, p.226).

Nos processos colaborativos é crucial que o professor assuma uma postura aberta como um "aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente", estando consciente do inacabamento (idem, 2011a, p.49). Ele nos lembra de que nossa passagem pelo mundo exige de nós responsabilidade, pois nós fazemos nossa

história com os outros e isso é feito de possibilidades e não de determinismo (ibidem, p.52). Nesse caso, os processos de aprendizagem colaborativa têm essa dimensão do inacabado, pois não há como determinar o processo nem os resultados. É um processo de construção aberto, não linear, rizomático (ver ideia de rizoma de Deleuze e Guattari), com múltiplas possibilidades.

Gregory e Renshaw (2013) ampliam esse conceito do inacabado por meio de dois tipos de aprendizagem fundamentais: "aprendizagem experiencial" e "reflexiva" (já mencionada anteriormente). Sobre a experiencial eles remetem ao trabalho *Democracy and Education*, de Dewey. Na visão de Dewey, educação deve ser um processo que acontece por meio da *experiência* e da reflexão sobre ela, um processo contínuo de reconstrução da experiência, portanto não tem como determiná-la *a priori* e ter um sentido de acabamento por parte do professor. Este último deve entrar em comunhão numa verdadeira comunidade de aprendizes com os alunos. Nessa comunhão abre-se a possibilidade de transformação da consciência.

A perspectiva humanista e libertadora de Paulo Freire ressalta a questão da educação como desencadeadora de mudanças de nível de "consciência". Esse é outro ponto que pode ser relacionado com as práticas colaborativas, pois o trabalho em grupo ajuda as pessoas a desenvolver sua consciência. Segundo Freire (2011a), os processos de ensino-aprendizagem exigem tomada consciente de decisões. A tomada consciente de decisões pode ser trabalhada no encorajamento dos processos de autoavaliação e avaliação dos pares. No contexto de educação dialógica proposta por Freire e de promoção da autoavaliação e avaliação dos pares, a tendência é os integrantes do grupo se tornarem mais críticos e conscientes de si mesmos e do contexto no qual estão inseridos.

Lebler (2013, p.111) ilustra os processos de autoavaliação e avaliação dos pares em um projeto na Austrália como sendo ferramentas necessárias para o bom funcionamento de processos colaborativos. Para ele, a ênfase nesses complexos processos representa uma mudança de abordagem pedagógica saindo do padrão de transmissão de conhecimento e da ideia de instrução para uma pedagogia

experiencial (como discutida anteriormente) na qual alunos aprendem a partir das experiências e da reflexão, o que gera responsabilidade e criticidade, permitindo uma atuação do indivíduo no mundo para transformá-lo e instigando-o a fazer escolhas e tomar decisões conscientemente. Essa abordagem dialógica é o oposto da relação autoritária na qual o professor desconsidera totalmente a formação integral do ser humano. Freire (2011a, p.113) enfatiza que a educação que se reduz a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo, assim como os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores que assumem os discursos hierarquizados.

Freire (ibidem, p.117) insiste que ensinar não é transferir conhecimento, mas instigar o educando para que, movido pela curiosidade, ele vença suas dificuldades na compreensão do objeto. Nesse sentido é fundamental "escutar" o educando em suas dúvidas, seus receios e, ao escutá-lo, aprender a falar com ele. Freire (ibidem, p.117) continua argumentando sobre a importância de escutar o outro, explicando que "escutar significa a disponibilidade permanente para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". A escuta legítima exige do seu sujeito várias qualidades que vão sendo construídas na prática democrática de escutar.

O trabalho da escuta nesse nível proposto por Freire pode ser instigado na aprendizagem colaborativa ou, pelo menos, espera-se que em um contexto coletivo, os vários níveis de escuta (de si mesmo e do outro) possam ser desenvolvidos. Para isso acontecer é necessário um comprometimento dos participantes do grupo, um desejo real de participar de forma ativa para que aconteçam transformações. Além disso, qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade para mudança, persistência, identificação com a esperança, abertura à justiça, paixão são fundamentais para o sucesso de uma prática colaborativa (Freire, 2011a; Renshaw, 2010).

Em suma, as dinâmicas, o fluxo de energia que emerge do coletivo, a interação entre os membros do grupo, a audição ativa compartilhada, a confiança mútua entre os membros do grupo são

todos elementos essenciais na aprendizagem colaborativa efetiva. Quando ela é eficaz, transforma tanto o campo da atividade quanto os participantes que trabalham juntos, e daí pode surgir uma espécie de "química" entre os membros do grupo levando a um estado diferente de consciência.

Os capítulos

Conforme proposto, este capítulo visou apresentar como o grupo de autores entende os temas centrais deste livro. O exposto aqui será retomado ao longo das próximas páginas, ora de modo relacional, ora de modo direto, porém desvelando, no conjunto, a complexidade de ser jovem, de ser estudante, de gostar de música, de atuar como educador e de viver na sociedade contemporânea.

Os capítulos trazem recortes de pesquisas de mestrado e de doutorado empreendidas entre 2013 e 2017. Todas têm, como participantes, adolescentes e/ou jovens e/ou jovens adultos, sujeitos entre 11 e 32 anos interagindo com música, portanto, aprendendo essa linguagem. Os cenários dessa interação são variados, conforme descrito a seguir.

Os dois primeiros capítulos tratam da aprendizagem colaborativa na educação musical e de processos de criação em dois contextos diferenciados da cidade de Belo Horizontes: no texto de Feichas e Rodrigues, os autores relatam acerca de oficinas de música no contraturno escolar, envolvendo estudantes do ensino médio e licenciandos de Música; no texto de Machado, o cenário é uma disciplina de curso de graduação em Música baseada em composição coletiva que põe em ação a aprendizagem criativa e colaborativa.

No terceiro capítulo, Heraldo Paarmann relata o estudo que focalizou um comportamento recorrente em autoaprendizes de música: o momento em que surge o desejo de uma orientação musical de professores. A pesquisa contou com a participação de nove guitarristas autoaprendizes de diversas localidades do Brasil que compartilharam suas experiências nesses modos de aprender.

Andréa Orrigo Lima discute a construção do gosto por música. Trata-se de tema que perpassa todas as pesquisas que compõem este volume, pois enfoca as ligações entre jovens e músicas. Fundamentada na teoria da construção do gosto por música de Antoine Hennion, Lima teve como parceiros da investigação adolescentes e jovens, estudantes em uma escola pública de música da cidade de São Paulo e músicos em uma orquestra jovem vinculada à essa instituição.

No último capítulo, Alan Caldas Simões apresenta e comenta a Teoria do Significado Musical elaborada por Lucy Green, que permite compreender vários dos desafios que enfrentamos hoje no campo da educação musical. A leitura desse capítulo permite dialogar com os precedentes, pois a mencionada teoria discute ideologia, reprodução de concepções e práticas da educação musical.

Referências bibliográficas

ABRAHAMS, F. Aplicação da pedagogia crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.13, n.12, p. 65-72, mar. 2005.

______. et al. *Going green:* the application of informal music learning strategies in high school choral and instrumental ensembles. 2011. Disponível em: https://www.rider.edu/sites/default/files/docs/wcc_wccp_abrahams_goinggreen.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.) *Retratos da juventude brasileira:* análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008. p.37-72.

ARROYO, M. Jovens, aprendizagem musical e novas práticas musicais. In: XIX CONGRESSO DA ANPPOM, 2009, Curitiba, *Anais*.... Curitiba: Anppom, 2009. p.81-4.

______. (Ed.). *Jovens e músicas*: um guia bibliográfico. São Paulo: Editora da Unesp, 2013. Disponível em: http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788539304257,jovens-e-musicas. Acesso em: 2 ago. 2019.

BARTLETT, L. Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, v.49, n.3, p.344-64, 2005. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/430261. Acesso em: 13 ago.2019.

BENNETT, D. Rethinking employability in music: a challenge for all educators. *ISME – News*. 15 May 2018. Disponível em: https://www.isme.org/news/rethinking-employability-music-challenge-all-educators. Acesso em: 13 ago. 2019.

CARRUTHERS, G. Identity matters: goals and values of intending and practising professional musicians. In: HANNAN, M. (Ed.). The musician in creative and educational spaces of the 21st century. Shangai: 18th. International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (ISME, Ceprom), 2010. p.39-44.

CORTI, A. P; SOUZA, R. *Diálogo com o mundo juvenil:* subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DARDER, A.; Baltodano, M.; Torres, R. Critical pedagogy: an introduction. In: Darder, A.; Baltodano, M.; Torres, R. (Eds.). *The critical pedagogy reader*. 3.ed. New York: Routledge, 2017. p.1-23.

DeNORA, T. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, v.20, n.2, p.165-77, 2003.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative-learning:* cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

FEICHAS, H. Bridging the gap: informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, v.27, n.1, p.47-58, 2010.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. 3.ed. Barcelona: Ariel, 2006.

FREIRE, P. *Conscientização:* teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica: Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

______. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

______. *Pedagogia do oprimido*. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

______. *Pedagogia do oprimido.* 56.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1968) 2014.

FREITAS, M. V. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil:* referenciais conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FROELICH, H. *Sociology for music teachers – perspectives for practice.* Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2007.

GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). *Collaborative learning in higher music education.* Farnham: Ashgate, 2013.

GENE, M.; LÓPEZ CANO, R. *Observatorio de prácticas musicales emergentes*.16 nov. 2007. Disponível em: http://observatorio-musica.blogspot.com. Acesso em: 2 mar. 2009.

GIROUX, H. Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. In: GIROUX, H. *On critical pedagogy.* Critical Pedagogy Today Series. London: Bloomsbury Academic, 2011. p.152-66.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci.* Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. London: Unwin Brothers Limited, 1971.

GREEN, L. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom.* [Professorial Lecture.] Institute of Education, University of London, 2005.

______. *Music, informal learning and the school:* a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

GREGORY, S. Palestra e apresentação de *slides* no Power Point. 2014. Disponível em: http://transform.britishcouncil.org.br/pt-br/content/arquivos-para-download.. Acesso: 14 mar. 2010.

GREGORY, S.; RENSHAW, P. *Creative learning across the Barbican-Guildhall Campus.* A new paradigm for engaging with the arts? London: Guildhall School of Music and Drama, 2013.

JORGENSEN, E. *In search for music education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press 1997.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning:* legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEBLER, D. Using formal self and peer-assessment as a proactive tool in building a collaborative learning environment: theory into practice in a popular music programme. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p.111-21.

MAFFESOLI, M. *Saturação*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2010.

McLAREN, P. Critical pedagogy: a look at the major concepts. In: Darder, A.; Baltodano, M.; Torres, R. (Eds.). *The critical pedagogy reader*. 3.ed. New York: Routledge, 2017. p.56-78.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, Regina. Nada será como antes: notícias das juventudes sul-americanas. *Observatório da cidadania,* p.99, 2007. Disponível em: http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/outras-publicacoes/social-watch-2007/Social%20Watch%20%202007%20nada%20-%20Regina%20Novaes.pdf. Acesso em: 14 mar. 2010.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis.* Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.

RENSHAW, P. *Engaged passions:* searches for quality in community contexts. Eburon: Delft, 2010.

______. *Working together:* an enquiry into creative collaborative learning across the Barbican-Guildhall Campus. London: Barbican Centre and Guildhall School of Music & Drama, 2011.

______. Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013. p. 237-46.

RINCÓN, O. Para compreendê-los, temos que criá-los: jovens, cultura e comunicação. *Matrizes,* USP, n.1, p.241- 46, ago.-dez. 2009.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia:* o cotidiano do professor. 12.ed. Trad. Adriana Lopez. Revisão técnica de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SPOSITO, M. P. (Org.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n.7). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf. Acesso em: 8 ago. 2005.

TORRES, P. L.; ILARA, E. A. *Aprendizagem colaborativa*: teoria e prática. Curitiba: Faep/Saer, 2014. p.1-34. Coleção Agrinho. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

URRESTI, M. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. Parte I – Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente. In: TENTI FANFANI, E. (Org.) *Una escuela para los adolescentes*: reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: Losada; Unicef, 2000, p.17-28.

VILA, P. Introduction. In: VILA, P. (Ed.). *Music and youth culture in Latin America:* identity construction processes from New York to Buenos Aires. New York: Oxford University Press, 2014. p.1-80.

WELLER, W. A. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos feministas,* Florianópolis, v.1, n.13, p.107-216, jan.-abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 14 nov. 2007.

WENGER, E. *Communities of practice, learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

WRIGHT, R. *Sociology and music education*. London and New York: Routledge, 2016.

2
A aprendizagem colaborativa na oficina de música do projeto Pibid/UEMG numa escola estadual de Belo Horizonte

Heloisa F. B. Feichas
Fernando M. Rodrigues

A compreensão dos processos de aprendizagem musical em ambientes extracurriculares vem, há tempos, despertando o interesse de pesquisadores da área. Dentre esses processos podemos apontar a aprendizagem não formal e a informal como duas modalidades que têm motivado educadores no campo da pesquisa acadêmica. Como desdobramentos de estudos dessas aprendizagens, percebemos que recentemente temáticas ligadas à aprendizagem colaborativa começaram a ser exploradas na educação musical.

De forma geral, as pesquisas que examinam esses tópicos têm objetivos comuns de ampliar os conhecimentos sobre essas abordagens em diferentes contextos na tentativa de entender como esses processos acontecem e instrumentalizar os profissionais de ensino expandindo suas possibilidades de atuação. Visam também chamar a atenção para o universo musical disponível nos dias de hoje, propondo uma aproximação dessa realidade com as escolas formais de música, numa tentativa de oferecer alternativas pedagógicas para os cursos de música. Ambas as abordagens, não formal e informal, baseiam-se na prática musical coletiva como eixo condutor dos processos de aprendizagem. O fazer musical em grupo pode trazer resultados esperados do processo de aprendizagem, isto é, aquisição de habilidades musicais, assim como o desenvolvimento de outras

habilidades advindas da interação e convívio nos grupos, favorecendo a motivação para o aprendizado.

Este capítulo é um recorte da pesquisa de doutorado de Fernando Rodrigues (2018) na qual foram discutidos os processos de aprendizagem não formal e as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte, no ano de 2014. Foram investigadas a aplicabilidade e a adaptação dessas abordagens em um contexto escolar brasileiro, além da possibilidade de elas serem utilizadas como instrumentos de estímulo aos processos de prática, ensino e aprendizagem musical.

Será abordada aqui, de forma mais específica, a aprendizagem colaborativa advinda das práticas musicais realizadas na oficina, e como ela pode contribuir como combustível para a interação dos participantes, bolsistas e alunos.

Para observar e compreender os processos utilizados na adaptação da aprendizagem não formal e das práticas informais na escola foi necessária uma aproximação com os alunos, o que conduziu o processo de investigação para um estudo naturalístico ou qualitativo. Dentre as características da pesquisa qualitativa podemos destacar que "o foco está no processo, no entendimento e no significado e o pesquisador é o principal instrumento para coleta e análise de dados" (Merriam, 2014, p.14). A pesquisa qualitativa é "um processo indutivo no qual os pesquisadores reúnem dados para construir conceitos, hipóteses ou teorias por meio de uma rica descrição do contexto, seus participantes e de todas as atividades realizadas" (ibidem, p.16). Foram utilizadas técnicas de coleta de dados tais como observação, questionários, entrevistas, relatos de histórias de vida, anotações de campo e análise documental. Parte das atividades foi gravada em áudio e vídeo para posterior análise de dados.

O Projeto Pibid – contextualizando a pesquisa

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma fundação do Ministério da Educação do Governo Federal Brasileiro, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) pode ser descrito como

> uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (Brasil, 2008)

De acordo com Nair Pires (2015, p.108), o Pibid foi lançado como projeto em dezembro de 2007 e inicialmente destinado "apenas ao sistema público federal de ensino superior, e incentivava a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio". Algum tempo depois, o programa ampliou sua oferta para "as esferas estaduais e municipais, além do sistema privado, focalizando todos os níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, inclusive a educação profissional técnica de nível médio" (ibidem, p.108).

Por meio de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Capes, o projeto do Pibid/UEMG, intitulado "As licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes", iniciou suas atividades no mês de agosto de 2012, com duração prevista até fevereiro de 2018 (Silva, 2014, p.13). A Escola de Música (Esmu/UEMG) desenvolve dois subprojetos no Pibid: um associado ao curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical Escolar (LEM) e

outro associado ao curso Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto (LIM). Esses subprojetos apresentam estrutura semelhante e cada subprojeto é desenvolvido em duas escolas estaduais em Belo Horizonte (MG). Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, a equipe do Pibid era formada por cinco bolsistas do curso LIM, um professor coordenador da Esmu/UEMG e um professor supervisor da escola.

A escola estadual[1] escolhida para a pesquisa situa-se na região norte de Belo Horizonte, que tem as seguintes características socioeconômicas: alto crescimento populacional; baixa renda *per capita*; baixo nível socioeconômico e de qualidade de vida e altos índices de violência.[2] Todos esses indicadores podem ter influenciado de alguma forma a participação dos alunos da escola no projeto Pibid. Apesar de não possuirmos dados para afirmações conclusivas a respeito, podemos considerar uma possível relação entre esses índices e a evasão ocorrida no projeto, descrita adiante, pois alguns alunos, apesar de interessados em frequentar a oficina, tiveram a necessidade de, por exemplo, buscar um emprego ou estudar em cursos profissionalizantes.

A escola possui um amplo espaço físico composto de uma quadra poliesportiva coberta que inclui palco para a realização de eventos, biblioteca, secretaria, salas dos professores, direção, vice-direção, supervisão/orientação, cantina, sala específica para o Pibid, sala de artes, auditório para 120 pessoas e laboratório de informática, com 28 computadores. O espaço físico disponível facilitava a divisão dos alunos em grupos nos diversos locais. A escola disponibilizou alguns instrumentos de percussão para a oficina de música, além de um projetor, uma caixa amplificada e um microfone.

A escola oportunizou três horas no contraturno da tarde para a realização da oficina, portanto, somente os alunos do turno da manhã foram convidados a participar. A equipe do projeto dividiu o

---

1 Por questões éticas e com o intuito de preservar a identidade dos participantes, não será mencionado o nome da escola estadual escolhida e os nomes de todos os participantes da pesquisa foram trocados por nomes fictícios.

2 Fonte: http://www.nossabh.org.br/indicadores/i0906.html. Acesso em: 4 mar. 2016.

tempo oferecido em três etapas: 1) dinâmicas em grupo; 2) aulas de instrumento; 3) prática musical coletiva. O tempo estipulado de cada etapa era de 45 a 60 minutos e poderia ser estendido ou encurtado dependendo da atividade que estava sendo realizada. Os bolsistas tinham total liberdade para decidir qual era o momento adequado para uma mudança de etapa.

Os alunos e bolsistas participantes

Todos os 482 alunos do turno da manhã foram convidados a participar da oficina e não foi exigido nenhum teste de aptidão como pré-requisito. Desses, 89 alunos demonstraram interesse. No início das atividades 28 alunos compareceram. Os motivos alegados pelos alunos desistentes foram motivos pessoais, mudança de escola, necessidade de trabalhar para ajudar na composição da renda familiar, frequência em outro curso no horário da oficina.

Durante o desenrolar das atividades, o número de participantes caiu de 28 para vinte, em média, e essa frequência foi variável durante todo o ano de 2014. Havia um público flutuante que praticamente visitava os colegas, trazia um violão, tocava algumas músicas, participava das atividades e só voltava depois de um longo tempo. A média de idade entre os alunos mais assíduos da oficina girava em torno dos 16 anos.

Por meio da distribuição de um questionário para os vinte alunos mais frequentes, levantamos dados a respeito do perfil musical desses participantes. Alguns alunos já demostravam certo conhecimento musical cantando e/ou tocando, e apenas dois deles declararam que nunca tiveram qualquer experiência relacionada à prática musical. Quanto à prática instrumental, além dos alunos que declararam tocar um instrumento, houve um pequeno número que relatou ter experiência prática em mais de um instrumento. Os instrumentos que eles sabiam tocar coincidem com a formação instrumental usual de grupos de música popular, com a presença de bateria, contrabaixo, violão/guitarra, teclado/piano, flauta e percussão.

Em relação ao aprendizado musical anterior à oficina, 17 alunos mencionaram que nunca tiveram aulas regulares de música, dois tiveram cerca de dois meses de aula e um aluno respondeu que fez aulas regulares de flauta doce num projeto da Prefeitura. A grande maioria aprendeu tocando, observando, conversando com familiares, amigos e colegas, tirando músicas de ouvido, buscando músicas ou qualquer informação na internet que os ajudasse a tocar. Alguns utilizaram um instrumento disponível para o início do seu aprendizado, que às vezes não era aquele que gostariam de tocar.

Quando questionados sobre suas preferências musicais, uma grande variedade de estilos musicais foi mencionada. Eles citaram blues, rock, jazz, *hip-hop*, música clássica, MPB, sertanejo, axé, pop nacional, rock nacional e funk (Brasil), dentre outros. Os alunos relataram que obtêm suas músicas principalmente fazendo o download pela internet e/ou por meio do compartilhamento com os colegas de arquivos via *bluetooth*, e a grande maioria escuta suas músicas preferidas no telefone celular.

A prática musical não é regular para a maioria dos alunos e somente três deles declararam que participavam de uma atividade musical semanalmente.

Segue um resumo do perfil dos cinco bolsistas participantes da pesquisa, que atuavam na escola estadual do Projeto Pibid/LIM:

- Cláudia, 22 anos, flautista com perfil erudito, que após completar seus estudos num conservatório de música graduou-se bacharel em flauta pela Esmu/UEMG. Além da flauta transversal, tocava flauta doce e piano. No início de 2014 era aluna do 3º período do curso de LIM – Flauta.
- Cássio, 22 anos, violonista com perfil erudito, frequentou a escola de música na cidade de Ouro Branco e estudou exclusivamente repertório erudito. No início de 2014 cursava o 5º período do curso LIM – Violão.
- Cristiano, 32 anos, violonista que também toca vários instrumentos de percussão, além de cantar e tocar cavaquinho. Frequentou várias oficinas de instrumentos e musicalização,

possui perfil popular e participa de grupos de MPB. No início de 2014 cursava o 1º período do curso LIM – Violão.

- Walter, 24 anos, violonista e guitarrista que não frequentou cursos regulares de música antes de iniciar o curso na Esmu. Toca em bandas de música popular e rock e, na ocasião da pesquisa, estava acompanhando uma cantora em *shows* em bares da cidade. No início de 2014 cursava o 7º período do curso de LIM – Violão.
- Pedro, 31 anos, violonista que frequentou por dois anos aulas regulares de instrumento e teoria no curso de Formação Musical oferecido pela Fundação Clóvis Salgado, no Palácio das Artes, em Belo Horizonte. Paralelamente tocava em grupos de música popular. No início de 2014 cursava do 5º período do curso LIM – Violão.

Todos os bolsistas já atuavam como professores de música, principalmente de instrumento, em aulas ou em escolas de música particulares. O perfil deles influenciou tanto na condução quanto no resultado das atividades desenvolvidas. Os relatos dos bolsistas trouxeram outro ponto de vista, um novo ângulo a respeito das experiências na oficina de música, pois estavam observando e dialogando com alunos da escola em contato direto, conhecendo as facilidades e dificuldades de cada um em relação às atividades. A experiência desses bolsistas foi fundamental para a estruturação da oficina, pois parte das atividades, como as aulas de instrumento e prática em grupo, foi planejada a partir das suas habilidades e conhecimentos.

Oficina

De acordo com José N. Fernandes (2000, p.69), o termo "oficina" surgiu no Brasil na década de 1960, sob a influência do termo americano *workshop*, e tinha o significado associado à "necessidade de aliar a teoria com a prática". O autor cita o relato de Marisa Fonterrada, mencionando que nesse período havia uma insatisfação no

campo pedagógico no que dizia respeito ao método tradicional de ensino musical que, em suas palavras, era "caracterizado por ser repetitivo e repetidor, além do mais, havia um distanciamento muito longo, doloroso e enfadonho entre o início do curso e o 'fazer música'" (ibidem, p.67-8).

Na abordagem da oficina há uma aproximação entre teoria e prática, estabelecendo-se uma nova relação entre elas, e, como resultado, os alunos aprendem mais rápida e praticamente, conquistando prazer no fazer musical (ibidem, p.69).

Baseados nas concepções de Fernandes, delimitamos o termo "oficina", utilizado na pesquisa, como um espaço para o desenvolvimento de atividades musicais previamente planejadas pela equipe do Projeto Pibid. Essas atividades tinham certa flexibilidade na sua organização de acordo com a demanda/interesse dos alunos e com a estrutura disponibilizada pela escola. O formato oficina adotado apresentou as seguintes características: foi baseado na reflexão a partir do fazer musical, possibilitou o desenvolvimento de projetos com no máximo um ano de duração, aconteceu no contraturno de uma escola pública estadual de ensino médio, não houve avaliações formais, teve flexibilidade no tempo para o desenvolvimento de cada atividade planejada.

O planejamento da oficina de música iniciou-se no mês de março de 2014 na Escola de Música da UEMG. As atividades aconteciam às sextas-feiras nas escolas participantes do projeto. Toda a equipe (coordenador, professor supervisor e bolsistas) reunia-se geralmente às quintas-feiras na Esmu para discutir sobre o que tinha sido feito na semana anterior, trocar ideias e planejar as atividades a realizar na escola pública no dia seguinte. As atividades práticas relacionadas a esta pesquisa começaram no mês de abril de 2014 e terminaram no mês de novembro de 2014, totalizando vinte encontros.

Inicialmente, a equipe do projeto Pibid/LIM decidiu que o tempo de três horas disponibilizado pela escola seria dividido como se pode ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Divisão das etapas na oficina de música

Horário	Etapa	Tópico	Tempo médio
14h00/15h00	Primeira parte	Dinâmicas em grupo	45/60min
14h45/16h00	Segunda parte	Aula de instrumentos	45/60min
16h00/16h15	Intervalo	–	15min
16h15/17h00	Terceira parte	Prática em conjunto	45/60min

Os bolsistas tinham total liberdade para decidir qual era o momento para mudar de etapa, mas foram orientados a organizar atividades que tivessem duração de pelo menos 45 minutos e não ultrapassassem uma hora.

Essa divisão partiu do objetivo de inicialmente integrar os alunos com atividades que envolvessem todo o grupo. As aulas de instrumento, logo depois, atendiam a uma solicitação dos próprios alunos, pois muitos deles já tocavam e queriam um aprimoramento técnico e teórico, e outros desejavam aprender a tocar. A terceira parte foi elaborada com o intuito de que todos os alunos pudessem formar grupos e tocar músicas que poderiam ser sugeridas pelos bolsistas ou pelos próprios alunos.

A partir da estrutura disponível na escola estadual, a equipe do projeto decidiu que o formato de oficina poderia ser o mais adequado para o contexto apresentado; demos início ao planejamento e, em seguida, à prática das atividades.

As atividades tinham as seguintes características:

1) Presença de um nível de planejamento e sistematização, o que aproximou esse tipo de aprendizagem das definições do aprendizado não formal (Price, 2012; D'Amore, 2012).
2) Propriedades do ensino coletivo (Tourinho, 2007; Cruvinel, 2005) e aprendizagem colaborativa (Dillenbourg, 1999; Torres; Irala, 2014; Renshaw, 2013) se mostraram presentes durante todas as práticas.
3) Ênfase nas práticas informais de aprendizado musical, no terceiro momento da oficina, de acordo com as pesquisas de Lucy Green (2001, 2008).

Neste capítulo focaremos na aprendizagem colaborativa e suas implicações nos processos de aprendizagem dos bolsistas Pibid e alunos da escola estadual.

A prática colaborativa

Durante todas as atividades da oficina foi salientada a satisfação dos alunos e bolsistas pelo trabalho coletivo, que oportunizou um aprendizado por meio da colaboração mútua. Em diversas situações observamos que aquele aluno e/ou bolsista que tinha mais experiência em determinada atividade ensinava ou servia de modelo e referência para os colegas com pouca ou nenhuma experiência naquele tópico. Os relatos dos participantes apontam características que nos remetem aos conceitos da aprendizagem colaborativa.

Pierre Dillenbourg (1999) explica que aprendizagem colaborativa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, ou seja, é um tipo de aprendizagem que acontece por meio de parcerias com objetivos compartilhados e construindo conhecimentos mutuamente. Patrícia Torres e Esrom Irala (2014) ressaltam que não basta colocar os alunos em grupo de forma desordenada, mas cabe ao professor criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas. Uma das teorias educacionais que embasam a aprendizagem colaborativa é a teoria sociocultural de Vigotsky, que explica o desenvolvimento do ser humano por meio da interação social: o conhecimento é construído socialmente na interação das pessoas e não na transferência do professor para o aluno que apenas reproduz passivamente o conhecimento recebido. Nas práticas colaborativas, o professor cria contextos para que os alunos possam desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo por meio da interação dentro do grupo. Assim os alunos exercem papel fundamental e passam a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, ao contrário dos processos tradicionais em que tudo fica centrado na figura do professor (Torres; Irala, 2014).

Peter Renshaw (2013, p.237) ressalta que a aprendizagem colaborativa possui alguns elementos-chave nas relações entre os participantes de um grupo, como "a dinâmica e a química; a interação; a escuta ativa e o fluxo da energia dentro de um grupo", e que todos esses elementos dependem da confiança e de como essa confiança foi ou está sendo construída e partilhada entre os participantes. A confiança partilhada, uma vez estabelecida, poderá servir como estímulo à aprendizagem colaborativa e, consequentemente, ao desenvolvimento musical (ibidem, p.237).

> Em muitos aspectos, a aprendizagem colaborativa, a capacidade de trabalhar em conjunto, só se enraizará num ambiente que se comprometa com esses valores e qualidades que ajudam a trazer certa coerência ao trabalho e à vida da organização: por exemplo, respeito mútuo, confiança, tolerância, honestidade, humildade, sinceridade, integridade, autenticidade, compaixão, empatia e abertura. Para que esses valores estejam presentes no comportamento e na prática esclarecida, eles não podem permanecer no nível da retórica. Eles precisam ser "vividos" diariamente e absorvidos no DNA da organização. Essa filosofia ajuda a criar um efeito real no processo colaborativo na prática. (ibidem, p.238)

Outro aspecto importante da aprendizagem colaborativa, destacado pelo autor, "é a sua capacidade de fazer conexões":

> Dentro de uma organização ou grupo, numa cultura que respeite a conversação e a reflexão crítica compartilhada provavelmente haverá um incentivo: ao processo de realização de interconexões, à troca e ao desenvolvimento de ideias e práticas, à exploração de formas colaborativas de aprendizagem a fim de promover a criatividade e a inovação. (ibidem, p.238)

Essas interconexões, essa troca de ideias, essas formas colaborativas de aprendizagem não acontecem isoladamente, mas por meio do trabalho em grupo e da interação dos participantes, no qual cada um

pode contribuir com diferentes sugestões e perspectivas, "podendo criar algo que transforma sua prática e maneiras de ver o mundo" (ibidem, p.238).

> O novo conhecimento é "coconstruído" por meio do diálogo, da consideração dos riscos e da exploração compartilhada de ideias e significados dentro do grupo. Esse é o cerne da aprendizagem colaborativa, sendo a "conversação" o princípio que conduz o processo colaborativo criativo. (ibidem, p.238)

Identificamos várias semelhanças entre o perfil da oficina de música desenvolvida na escola estadual e as características da aprendizagem colaborativa. Por meio da proximidade dos bolsistas aos alunos e do caráter colaborativo da oficina, podemos exemplificar essas semelhanças, relatadas no comentário a seguir:

> César (aluno) – Eu gostei muito dessa relação entre os professores e os alunos, que não era aquela relação muito distante. Era mais como se a gente tivesse juntado um monte de gente, alguns que sabem mais, outros que sabem menos, um ensinando o outro assim e tendo essa experiência juntos e tocando músicas. Era mais próximo assim. Eu acho que foi isso que criou esse vínculo principalmente entre os alunos do 1º ano. (Entrevista em 14 mar. 2014)

Essa proximidade entre os alunos e bolsistas pode ser creditada ao formato de oficina adotado, que proporcionou um diálogo mais próximo entre as partes a respeito dos assuntos musicais tratados. Some-se isso ao fato de que todos os bolsistas já possuíam certa experiência em dar aulas em diferentes contextos, e consequentemente já tinham tido contato com um público semelhante aos alunos da escola. Isso fez com que os bolsistas já conhecessem o perfil dos alunos, as maneiras de falar, o significado de várias gírias utilizadas e também o repertório que os alunos escutavam. Os alunos, por sua vez, ao perceber que os bolsistas entendiam aquilo que eles falavam e conheciam seu repertório, se sentiram mais à vontade para conversar

e expor suas opiniões. Vale destacar que os bolsistas sempre procuravam se colocar na posição mais acessível possível, no intuito de auxiliar o esclarecimento de dúvidas e estimular o interesse dos alunos pelas atividades. Essa afinidade ou aproximação entre bolsistas e alunos foi fundamental para o andamento da oficina, pois mesmo havendo certo grau hierárquico, os bolsistas estavam no papel de facilitadores, o que favoreceu a relação de companheirismo e troca de informações. Consequentemente, o ambiente da oficina tornou-se agradável, pois os alunos tinham liberdade de dialogar entre eles e com os bolsistas, podendo sugerir tópicos para discutir, bem como pedir para repetir alguma atividade de que gostaram.

Aprendizagem colaborativa por meio de dinâmicas em grupo

A ideia de começar a oficina com dinâmicas em grupo foi bem-vinda e aceita pelos alunos, lembrando que o projeto permitia alterações durante seu curso, caso as atividades não apresentassem resultado satisfatório. No 1º semestre as dinâmicas de grupo foram o principal tópico desenvolvido. O objetivo era que os alunos da escola pública iniciassem a oficina de modo mais estimulante e prazeroso, pelo desenvolvimento de atividades que pudessem incentivar a interação entre eles, promovendo assim uma aprendizagem colaborativa. As atividades tiveram como principal referência os trabalhos de Lucas Ciavatta (2016) e Fernando Barba (2016), além da experiência docente dos bolsistas. Um deles já tinha frequentado algumas oficinas e *workshops* sobre dinâmicas e aprendizado musical em grupo, contribuindo significativamente com o desenvolvimento dessa primeira etapa, que contou com os seguintes recursos:

1) A abordagem de educação musical "O passo", elaborada por Ciavatta (2016), a partir de dificuldades demonstradas por alunos ao tocar ritmos diferentes em conjunto, numa oficina de percussão. O sistema consiste basicamente na

incorporação do movimento corporal como agente facilitador no entendimento dos diversos ritmos.

2) Oficinas oferecidas pelo grupo Barbatuques[3] e frequentadas por um bolsista do projeto Libido. Dentre as atividades podemos destacar:

> o aprendizado de sons, ritmos, técnicas e o amplo repertório de jogos onde o participante desenvolve consideravelmente sua capacidade rítmica e criativa, sua coordenação psicomotora, a capacidade de escuta e de interação com o grupo. Técnicas de sons como: palmas variadas, estalos de dedo, batidas no tórax, sons extraídos da língua e lábios, batidas na bochecha e lábio, percussão vocal, entre outros sons. Ritmos como samba, funk, baião trabalhados pelas técnicas de percussão corporal. Este repertório é o vocabulário básico para a expressão musical do participante, nos jogos de composição e exercícios de improvisação coletiva. (Barba, 2016)

Além do desenvolvimento de atividades rítmicas nas quais os alunos exercitaram e aprenderam várias habilidades musicais, esteve presente o caráter lúdico e de improvisação, o que favoreceu a desinibição, cumplicidade e confiança entre os membros do grupo. Esses elementos criaram uma atmosfera saudável para o processo de aprendizagem. O bolsista, nesse caso, teve o papel de facilitador. Como a oficina iniciou com essas dinâmicas, instalou-se um clima colaborativo para as próximas etapas.

No depoimento seguinte o aluno conta sua impressão sobre as dinâmicas em grupo na primeira parte da oficina:

> Carlos (aluno) – A primeira parte é, em minha opinião, o melhor do Pibid, é aquela dinâmica toda... todo mundo junto, faz uma roda, canta, brinca, a gente aprende um monte de coisas, é muito bom, a gente pode se soltar, a gente não precisa ter medo de errar, a gente sabe que... nenhum sabe mais do que o outro, um é bom numa coisa,

3 Site do grupo: http://barbatuques.com.br/pt/. Acesso em: 6 mar. 2016.

o outro é bom noutra coisa, essa dinâmica é muito boa, um ajuda o outro, eu achei muito bom. (Entrevista em 28 nov. 2014)

Pesquisador – O que você aprendeu com as dinâmicas?

Sara (aluna) – Que você sempre está ajudando o outro, aí quando uma pessoa tem uma dificuldade em instrumento, aí o outro ajuda com alguma nota, uma pessoa não sabe, aí o outro pode ajudar, ou então as vezes quando uma pessoa não quer tocar violão ou não sabe, ela canta e o outro só toca, aí faz um conjunto. (Entrevista em 28 nov. 2014)

O aluno salienta o aspecto lúdico proporcionado pelas dinâmicas e apresenta certo grau de alívio expressado na fala "a gente não precisa ter medo de errar".

De maneira análoga podemos perceber a valorização do trabalho em grupo, no qual ocorreram interações entre os alunos, proporcionando também o ensino e a aprendizagem de ambos os participantes. Segue a opinião de outro aluno sobre o projeto:

Roberto (aluno) – Eu achei bem legal. Além do que a gente aprende ali dentro, a gente interage com o outro que a gente convive, a gente fica desde a hora da escola de manhã até às 5 horas, então a gente conversa, a gente toca antes da aula, a gente toca bastante depois da aula e antes do Pibid também, e é bem legal. (Entrevista em 21 nov. 2014)

Constatamos que por meio das atividades musicais exercitadas no período da oficina, os jovens tiveram a oportunidade de estreitar os laços de afetividade e de conhecimento entre si. Em conversa informal semelhante, outro aluno disse que eles (o grupo de alunos) gostavam da sexta-feira, pois era o dia do projeto e assim eles ficavam mais tempo na escola.

A oficina do Pibid também era um momento especial para os alunos, quando estavam reunidos trocando observações, discussões e diálogos acerca do aprender sobre um tópico ou aprender a tocar. E no horário livre entre o final da aula do turno da manhã e o início da

oficina à tarde, os alunos se reuniam, às vezes repetindo as dinâmicas, cantando ou tocando violão.

> Roberto (aluno) – [...] a gente conversa, a gente toca antes da aula, a gente toca bastante junto [...]. (Entrevista em 21 nov. 2014)

Verificamos o aprendizado em dois momentos: um fora e outro dentro da oficina. As atividades estimularam os alunos a repetir e/ou praticar as atividades desenvolvidas nos horários intervalos e livres, possibilitando a prática musical pela troca de informações, do diálogo, do compartilhamento de instrumentos etc. Ressaltamos o caráter aberto da oficina, já que os alunos participaram de livre e espontânea vontade, pois eles desejavam praticar seus instrumentos, aprender mais sobre música, compartilhar informações e envolver-se em atividades musicais com os colegas.

Destacamos um momento no qual um bolsista levou seu teclado e o deixou à disposição para ser tocado. Outro bolsista, com o violão, começou a tocar uma sequência de acordes na tonalidade de dó maior e pediu-se que cada aluno fosse até o teclado e tocasse somente as notas brancas do instrumento, no ritmo que desejasse. Muitos alunos demostraram surpresa ou espanto, de forma positiva, pela sonoridade resultante da atividade e pelo fato de eles nunca terem feito algo parecido.

> Robson (aluno) – Olha... eu gosto muito da parte das dinâmicas, aquelas que faz a gente cantar e a gente teve aquela prática com o teclado, que foi muito massa, foi muito legal, tinha que inventar aquela improvisação, foi muito boa. (Entrevista em 14 mar. 2014)

Apesar de a improvisação não ter sido a tônica da pesquisa, observamos que houve um interesse dos alunos pelas práticas que exploravam esse tipo de atividade. Os alunos demonstravam curiosidade a respeito e sempre pediam aos bolsistas que repetissem a prática realizada, confirmando que a improvisação pode e deve ser

levada em consideração como uma abordagem para o estímulo à prática e à aprendizagem musical.

Ao longo das atividades, os bolsistas observaram a necessidade de uma alteração no conteúdo das dinâmicas, pois apesar de os alunos gostarem das atividades, elas já tinham cumprido a proposta inicial, que era integrar o grupo. No final do primeiro semestre, os alunos tiveram a iniciativa de conversar com os bolsistas sobre a possibilidade do ensino de tópicos relacionados à teoria musical, intercalando esse assunto e as atividades das dinâmicas de grupo, que aconteciam no primeiro momento da oficina.

> César (aluno) – Fui eu que fui o culpado... [risos]. Eu acho que o principal da teoria musical seria a gente aprender a ler as partituras, porque as músicas quase sempre quando você encontra, estão escritas em cifras e partituras e nem sempre a cifra, que é mais fácil de entender e fácil de aprender pela internet, é a mais confiável para você aprender a tocar. Por exemplo, eu no teclado, eu tenho que tirar a melodia e a harmonia, a harmonia eu posso tirar na cifra, mas a melodia, aí complica. (Entrevista em 14 mar. 2014)

Não podemos afirmar categoricamente que esse interesse dos alunos tenha tido sua motivação única e exclusivamente por causa das atividades das dinâmicas, pois não há dados que confirmem essa posição. Mas deduzimos que todas as atividades desenvolvidas na oficina de música exerceram, em maior ou menor grau, influência sobre os alunos, incentivando-os a manifestar interesse pela teoria musical.

As atividades desenvolvidas na primeira parte da oficina foram importantes também pelas consequências que geraram, como por exemplo no primeiro exercício, com a associação dos movimentos de pés e mãos com a pulsação das músicas. Após essa prática, os alunos demonstraram que gostariam de aprender mais sobre o tema, cabendo aos bolsistas direcionar os tópicos adequados para satisfazer a curiosidade deles e introduzir conceitos que poderiam auxiliar no entendimento da prática musical.

> Robson (aluno) – Olha, eu gostei muito da primeira parte, foram umas dinâmicas bem divertidas, você improvisa, você canta e também te ajuda a conhecer um pouco das coisas e isso facilita minha pesquisa na internet, e facilita na hora de aprender. (Entrevista em 14 mar. 2014)

As atividades na oficina associadas ao esforço dos bolsistas em conectar os assuntos discutidos a um repertório conhecido e reconhecido pelos alunos funcionaram como estímulo ao aprendizado de novos conteúdos musicais, notadamente ligados à teoria musical. Esse fato foi significativo, pois vai de encontro ao preconceito de que a teoria musical é de difícil aprendizagem e entendimento. Podemos afirmar que a teoria musical pode sim ser trabalhada em um ambiente de uma escola pública, devendo somente ser adaptada à realidade desse meio em questão e levar em conta uma abordagem pedagógica adequada. A prática colaborativa pode ajudar nesse processo.

Aprendizagem colaborativa por meio da aprendizagem por pares

A troca de experiências com os colegas foi destacada como forma de aprendizado. Esse processo se aproxima daquilo que Green (2008) chama de aprendizado dirigido por pares (*peer-directed learning*), que acontece geralmente de forma incidental a partir da observação, da escuta e do diálogo entre colegas e que, de acordo com a autora,

> envolve certo nível de liderança por um ou mais membros do grupo. Tal liderança pode ser uma característica constante da interação desse grupo, resultando em um papel que é sempre ocupado pela mesma pessoa ou pessoas; ou pode ser uma posição compartilhada, alternando o posicionamento informalmente, ocupada por alguns minutos por uma pessoa, em seguida por outra. (Green, 2008, p.120)

Pelos relatos pudemos observar a satisfação dos alunos na realização das atividades, nas quais se estreitava o convívio entre eles, e dessa forma, a aprendizagem colaborativa funcionando como uma troca de informações entre colegas ou pares, em um clima mais próximo de uma conversa do que de uma aula propriamente dita. Esse ambiente mais leve serviu para os alunos de estímulo a participarem das atividades, ou seja, um processo interativo que se autoalimentava.

Entre os bolsistas, a aprendizagem por pares pôde ser observada da seguinte forma: um deles assumia a posição de líder e ficava responsável por iniciar e direcionar as atividades, situação que foi bem administrada por todos os participantes. Houve um revezamento nesse papel. As práticas foram elaboradas previamente com a equipe do projeto, e assim todos tinham conhecimento do tópico que seria abordado. O bolsista que estava na posição de condutor das atividades, além de realizá-las, também estava demonstrando a sua maneira de conduzir a atividade aos demais bolsistas presentes na oficina. Mas não podemos afirmar com certeza que esse bolsista estava consciente de que ao liderar momentaneamente o grupo, provocaria um aprendizado pelos demais colegas. Com a regular alternância dessa posição, todos os bolsistas aprendiam maneiras diferentes de ensinar ou executar uma atividade por meio dessa troca. Essa observação bolsista-bolsista foi construtiva, fazendo com que eles aprendessem outras abordagens didáticas nos diversos ambientes proporcionados pela oficina de música. Tal modelo é diferente das aulas que eles tiveram no curso de licenciatura, no qual o processo era centrado na figura do professor.

Os relatos a seguir destacam a importância do aprendizado proporcionado aos bolsistas pelo trabalho colaborativo. Utilizando a observação, a troca de informações e a ajuda mútua, os bolsistas ficaram mais seguros das atitudes a tomar nas diversas situações vivenciadas durante o desenrolar das práticas.

> Cláudia (bolsista) – Eu aprendi muito e no começo, eu ficava mais olhando e os meninos (outros bolsistas) me ensinaram muito,

> o Walter, Cássio, Cristiano principalmente. Eles me ensinaram e me ajudaram muito a ter desenvoltura, porque eu aprendi que não é só você saber, você tem que saber passar e principalmente criar o interesse por aquele assunto. Eu acho que o fato de ser uma aula fora do horário, e para você manter aqueles alunos assim indo toda semana, você tem que criar o interesse, e a equipe do Pibid criou esse interesse. (Entrevista em 4 dez. 2014)
>
> Cristiano (bolsista) – Eu gostei do comprometimento das nossas reuniões, eu achei que a gente sentar para planejar a aula juntos é muito produtivo. Eu achei que essa organização, essas direções pedagógicas foram muito importantes. Eu achei também que, a partir das nossas reuniões, a musicalização foi muito direcionada em cima da demanda dos alunos, a gente estava sempre conversando sobre o que a gente ia tratar. (Entrevista em 4 dez. 2014)

Além do desenvolvimento das atividades nas oficinas e seu acompanhamento, os bolsistas presenciaram de perto o funcionamento de uma instituição escolar pública, sua hierarquia e a maneira como os envolvidos lidam com os problemas diários desse contexto escolar. Com a oficina acontecendo semanalmente, houve maior intimidade entre os bolsistas e os alunos, proporcionando uma vivência com questões de socialização e relacionamento. Eles presenciaram e tiveram que lidar com situações relacionadas a diferenças de idade, gênero, opiniões, gostos musicais e crenças religiosas entre os participantes, e também a influência dessas diferenças no andamento das práticas, como por exemplo, ao escolher as músicas para tocar ou em qual grupo os alunos participariam. Essas situações possibilitaram um aprendizado significativo no trato das relações sociais dos envolvidos.

Aprendizagem colaborativa nas práticas informais

Os atributos de aprendizagem colaborativa também foram identificados no terceiro momento da oficina baseada nas práticas de

aprendizado informal (Green, 2001). Green (2008, p.10) resumiu as características desse aprendizado em cinco pontos:

> O processo geralmente começa com a música que os próprios aprendizes escolheram; o principal método de aquisição de habilidades envolve a cópia de gravações de ouvido (o processo de tirar músicas de ouvido); o aprendizado acontece de maneira individual ou dirigido por pares e aprendizado em grupo; habilidades e conhecimentos tendem a ser assimilados de forma aleatória – partindo do todo, e com exemplos musicais retirados do "mundo real"; envolve uma profunda integração entre escuta, performance, improvisação e composição em todo o processo de aprendizagem.

Green (ibidem, p.23) elaborou sete estágios idealizados e concebidos como uma "abordagem de ensino e aprendizado" para um contexto de escola regular, a saber:

1) Os alunos em grupos escolhem uma música de sua preferência e os instrumentos que desejam tocar (de acordo com a disponibilidade), procuram tirar essa música de ouvido, ensaiam e tocam. A intenção é que os alunos fiquem imersos na forma como os músicos populares aprendem a tocar (idem, 2001).
2) "Modelagem de aprendizagem auditiva com música popular." Envolve uma música pré-selecionada, familiar para a maioria dos alunos e com uma multiplicidade de *riffs*[4] *curtos, em um CD pré-preparado e contando com o auxílio do professor sobre como usá-lo.*
3) O primeiro estágio é revisitado com o objetivo de evidenciar as habilidades adquiridas nos estágios anteriores.
4) Composição informal. Propõe-se aos alunos a composição de uma música ou trecho musical utilizando os recursos

4 De acordo com França (2012, p.74), o termo *"riff"* refere-se "a um motivo marcante que geralmente aparece na introdução e se repete durante a música, conferindo-lhe identidade".

aprendidos nos estágios anteriores, como forma de estimular os alunos a exercitarem o material musical praticado.

5) Modelagem de composição. Oferece-se aos alunos um contato com um grupo musical que sirva como um modelo ou exemplo de como os músicos trabalham com suas músicas, desde a ideia original até a sua performance. A vantagem aqui é que esse modelo é proveniente de uma situação real da música popular (idem, 2008, p.25-7).

6/7) Nesses estágios propõem-se realizar todos os procedimentos praticados nos estágios anteriores utilizando um repertório que não é familiar aos alunos (ibidem, p.151-2).

Na oficina de música em questão foram realizadas basicamente três etapas baseadas nos quatro estágios iniciais propostos por Green (ibidem). Cada etapa teve duração de seis encontros, em média. A quinta etapa foi realizada parcialmente, pois dois dos bolsistas que atuavam em *shows* e apresentações de música popular regularmente sempre conversavam sobre o trabalho com o material musical e também sobre a preparação para tocar em um grupo, desde os ensaios até as apresentações. Os estágios 6 e 7 não foram aplicados na oficina por falta de tempo hábil para sua realização.

Propusemos aos alunos que se reunissem em grupos de livre escolha para realizar as seguintes etapas: escolher uma música de preferência, copiar essa música ou tirá-la de ouvido por meio de um material de áudio, CD ou TP, ensaiar e depois apresentar para os colegas.

A separação em grupos não foi problema para os alunos. Pela rapidez com que fizeram essa divisão, supõe-se que esse processo já é feito na escola durante as aulas regulares. Notamos uma falta de foco e uma confusão entre eles, que às vezes conversavam, às vezes começavam a tocar uma música, outras vezes mostravam para o colega como se toca um determinado trecho de outra música e às vezes deixavam os instrumentos que estavam tocando e começavam a circular pela sala. Mas observamos também que nessa aparente confusão muitos assuntos relativos à oficina estavam sendo discutidos, e a aprendizagem acontecia no tempo, na maneira e na linguagem dos alunos.

O repertório escolhido[5] foi, em sua totalidade, de músicas populares, e o processo de escolha pressupôs o comum acordo entre os alunos para determinar a música a apresentar. Nesse procedimento de escolha houve certa indecisão por parte de alguns alunos, pois eles escolhiam uma canção, mas em seguida mudavam de ideia. A decisão final sobre uma música específica nem sempre agradava a todos, gerando alguns conflitos e até mudanças na configuração dos grupos, ou seja, o aluno que não gostou da música escolhida mudou para outro grupo que tinha optado por uma música mais próxima da sua preferência.

Após a escolha das músicas, o grupo de alunos começou a tirá-las de ouvido, como planejado inicialmente. Sobre esse processo, Lars Lilliestam (1996, p.206-7) comenta que apesar da possibilidade de manipular o disco ou qualquer fonte de áudio para repetir um trecho, essa tarefa não é fácil inicialmente: "O professor, que no caso é o disco ou qualquer fonte de áudio, certamente tem uma paciência infinita e repete a frase contanto que o estudante queira, sem se cansar, mas por outro lado não há nenhuma demonstração ou explicação do que está acontecendo". Além desse recurso, grande parte dos alunos relatou que acessou e acessa a internet durante seu aprendizado, em busca de alguma música ou informação que eles desejam. Eles citaram sites como o YouTube e similares, e de forma mais específica, o site Cifra Club. Nessas duas plataformas pode-se encontrar vídeo e áudio mostrando como tocar a música desejada no instrumento, o que facilita bastante o aprendizado, comparando com o material somente no formato de áudio.[6]

---

5 Músicas tocadas pelos alunos nas apresentações, em junho de 2014: "Patience" (Guns n' Roses); "Pelados em Santos" (Mamonas Assassinas); "Mulher de fases" (Raimundos); "Peixe vivo" (folclore popular); "Que país é esse?" (Legião Urbana); em novembro de 2014: "Na sua estante" (Pitty); "Céu azul" (Charlie Brown Jr.); "Sensações" (Paula Fernandes); "Chuva" (Fernandinho); "Meu novo mundo" (Charlie Brown Jr.); "Essa menina" (música de autoria do aluno César).

6 Sobre o Cifra Club, ver Leandro Sandim (2011). Sobre o YouTube, ver Christopher Cayari (2011), Janice Waldron (2012) e Daniel Gohn (2008). Sobre materiais para aprendizagem musical em formato de vídeo, ver Daniel Gohn (2003, 2008) e Heraldo Paarmann (2016).

Após as etapas de escolha, do processo de tirar as músicas e dos ensaios, os grupos se apresentaram na sala do Pibid na Escola.

Na atividade seguinte os alunos foram convidados a trazer uma nova música que tivesse na sua estrutura apenas um *riff* facilmente reconhecido. Os bolsistas demonstraram alguns exemplos de *riffs* em músicas nacionais e internacionais, salientando em que trechos e como eles podem aparecer.

Essa atividade foi em parte diferente do modelo sugerido por Green, pois em sua pesquisa os alunos receberam um CD estruturado com 15 faixas de versões instrumentais e vocais de uma música popular inglesa. Cada uma das faixas continha a gravação de um *riff* ou frase separada da música, como se a música fosse desmembrada em várias seções. A ideia, nesse caso, era que a audição das frases individualmente ajudaria os alunos a escutar e identificar essas mesmas frases na música inteira, bem como tirá-las de ouvido para posterior performance. Os alunos deveriam escutar e copiar a música da forma que desejassem, utilizando as faixas dos *riffs* isolados como guia, e assim depois tentar elaborar sua própria versão da música (Green, 2008, p.26).

A escolha por pedir aos alunos que trouxessem uma música com um *riff* deveu-se à facilidade de eles escolherem outra música para essa nova prática, e à dificuldade técnica para elaborar um material de áudio com frases separadas de acordo com Green (ibidem). Em seguida, sucedeu-se o mesmo procedimento da atividade anterior: tirar de ouvido, ensaiar e apresentar.

Na atividade seguinte propôs-se aos alunos a composição de uma música ou trecho musical (ibidem). Eles deveriam tentar compor utilizando os recursos exercitados e aprendidos nas práticas anteriores, quando escolheram músicas, tiraram de ouvido, arranjaram e adaptaram para os instrumentos disponíveis e depois tocaram nas apresentações.

> Sara (aluna) – A composição foi um pouco difícil porque aí a gente tem que criar uma melodia pra música e a letra, tem que juntar os dois, e pra mim é mais complicado. "Nossa... tem que ter isso,

nossa... a melodia tem que mudar, o ritmo tá ruim não, vamos fazer um rap... vamos fazer um funk", aí é mais complicado. (Entrevista em 28 nov. 2014).

Observamos que a experiência inicial de compor já trouxe para alguns alunos uma consciência sobre o que é uma música e suas partes. Para eles a ideia de uma composição musical estava associada à quantidade de informações necessárias que uma música deveria ter ou um conhecimento prévio que uma pessoa deveria ter para compor uma música.

Após a escolha do material a ser utilizado, letras, instrumentos, acordes, ritmos etc., os alunos ensaiaram e, em seguida, apresentaram para os colegas suas músicas autorais.

Constatamos que a atividade de composição foi importante para os alunos, que em sua maioria não tiveram nenhuma experiência anterior similar, e que gostaram dessa prática. Cada um deles chamou a atenção para os pontos que lhe pareceram mais interessantes, como sua importância didática, oportunidade de exercitar o aprendizado, formação da consciência da música, oportunidade de conhecer melhor os colegas, possibilidade de expressar sentimentos.

Nas atividades relacionadas às práticas informais, os bolsistas adotaram um posicionamento mais afastado, observando o que estava acontecendo, mas mantendo-se à disposição para a solução de dúvidas. Esse posicionamento justificou-se devido ao fato de que as práticas informais se originam de atividades conduzidas pelos seus praticantes, muitas delas sem a presença de um orientador.

As apresentações tiveram um papel fundamental nas oficinas, pois funcionaram como um estímulo extra para os alunos. Esses momentos aconteciam sempre ao final de uma atividade, geralmente na sala principal do projeto. As apresentações maiores, nos finais do primeiro e segundo semestres, foram realizadas no palco localizado no pátio interno da escola, onde os grupos se revezavam na apresentação de suas músicas.

Um bolsista relata sua impressão a respeito das apresentações dos alunos.

> Pedro (bolsista) – Eu acho que as apresentações funcionaram. Eu acho que saíram grupos legais ali, sabe, que deu um resultado muito bacana, a gente ficou muito satisfeito de ver eles tocando no final. Eles chegaram ao final com uma noção de tocar em grupo, e isso foi muito satisfatório. (Entrevista em 11 nov. 2014)

Como problemas, podemos destacar que não haver uma frequência regular por parte de alguns alunos na oficina comprometeu o andamento de algumas atividades, como ensaios e apresentações. A ausência de equipamentos adequados para as apresentações também foi um dificultador, pois não havia amplificadores suficientes, nem uma mesa de som que pudesse conectar todos os alunos ao mesmo tempo. Faltaram condições técnicas para que todos os alunos pudessem tocar e escutar aquilo que estava sendo tocado, e essas situações podem desestimular a prática musical.

Conclusão

A aprendizagem colaborativa foi um dos aspectos de destaque no estímulo à prática e ao aprendizado musical dos alunos, além de ter contribuído para o desenvolvimento e aquisição de habilidades e ampliação de novas possibilidades pedagógicas dos bolsistas. A oficina proporcionou aos participantes oportunidades para adquirirem experiências diversas. Em relação aos alunos, destacamos a troca de informações; a ajuda mútua; o interesse pelo conhecimento musical; o estímulo à escuta, à prática e ao aprendizado musical; o trabalho em equipe; a interação entre colegas. Com relação aos bolsistas, constatamos repercussões no desenvolvimento humano e crescimento profissional, a saber: o contato com ambiente real de ensino e de aprendizagem numa escola pública, a ênfase no desenvolvimento da atividade docente, o trabalho em equipe no planejamento, desenvolvimento, execução, observação dos resultados, reflexão para possíveis ajustes futuros, o ensino e aprendizado compartilhado entre pares.

Identificamos a prática colaborativa particularmente em dois momentos da oficina – nas dinâmicas em grupo e nas atividades com as práticas informais – e podemos acentuar que o exercício dessa prática enriqueceu sobremaneira todas as atividades musicais, proporcionando maior interação entre todos os envolvidos.

Dado o horário extenso da oficina (três horas), definimos outras ações para o aproveitamento desse período, visto que qualquer prática executada durante tanto tempo seria extenuante para os participantes. A ideia de começar com um horário mais aberto direcionado às dinâmicas de grupo mostrou-se acertada, propiciando um incremento na interação e na motivação do grupo de alunos e bolsistas, oportunizando uma maior aproximação entre eles. O espaço destinado às dinâmicas mostrou-se importante para o desenvolvimento de atividades diversas, pela utilização de materiais variados, dando liberdade aos bolsistas e alunos para trazerem sugestões que pudessem ser adaptadas e/ou aplicadas ao contexto das práticas, funcionando como um laboratório de prática e aprendizado docente e discente.

A escolha do instrumento e o acesso a ele, anteriormente à oficina, foram relatados como fundamentais para o início do aprendizado prático dos participantes. Na oficina observamos que a prática do compartilhamento dos instrumentos entre bolsistas e alunos era comum e foi indispensável para o andamento do projeto. Constatamos dificuldades para aqueles que não possuíam um instrumento para prática domiciliar, e esse fato desestimulou alguns alunos a continuar na oficina.

Na pesquisa nos propusemos a agregar mais elementos ao caminho – anteriormente trilhado por muitos outros estudiosos – de convergência das abordagens formal, não formal e informal na educação musical. Na oficina de música do Pibid, essas três abordagens estiveram presentes, sem a preponderância de uma sobre a outra, nem desmerecimento de qualquer uma das três. Observamos que a prática colaborativa pode ser uma importante aliada a essas abordagens com o objetivo primário de ampliar, desmistificar e facilitar os processos de ensino e aprendizagem da música.

Referências bibliográficas

BARBA, F. *Curso intensivo de música corporal*. Disponível em: http://barbatuques.com.br/pt/?p=1281#more-1281. Acesso em: 6 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*.Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 3 set. 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID. Acesso em: 6 mar. 2016.

CAYARI, C. The YouTube Effect: how YouTube has provided new ways to consume, create, and share music. *International Journal of Education & the Arts*, v.12, n.6, p.1-30, 2011.

CIAVATTA, L. *O conceito de posição*. Disponível em: http://www.opasso.com.br. Acesso em: 6 mar. 2016.

CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social* – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.

D'AMORE, A. et al. Introduction/Implementing musical futures. In: D'AMORE, A. (Org.). *Musical futures: an approach to teaching music*. 2.ed. London: Musical Futures, 2012. p.1-29. Disponível em: www.musicalfutures.org.uk. Acesso: 13 ago. 2019.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: ______. *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil*. História e metodologia. 2.ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FRANÇA, C. C. *Riffs forever*: o rock na sala de aula. *Música na Educação Básica*, v.4, n.4, p.70-85, 2012.

GOHN, D. M. *Autoaprendizagem musical:* alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

______. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da Abem*, v.16, n.19, p.113-9, 2008.

GREEN, L. *How popular musicians learn:* a way ahead for music education. Farnham: Ashgate, 2001.

______. *Music, informal learning and the school*: a new classroom pedagogy. Farnham: Ashgate, 2008.

LILLIESTAM, L. On playing by ear. *Popular Music*, v.15, n.2, p.195-215, 1996.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research*. 2.ed. San Francisco: Wiley, 2014.

PAARMANN, H. *Jovens guitarristas, aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical.* São Paulo, 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

PIRES, N. A. R. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música:* conhecimentos profissionais em construção no Pibid Música. Belo Horizonte, 2015. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PRICE, D. Non-formal teaching and musical futures. In: D'AMORE, A. (Org.). *Musical futures:* an approach to teaching music. 2.ed. London: Musical Futures, 2012. p.44-6. Disponível em: www.musicalfutures.org.uk. Acesso: 13 ago.2019.

RENSHAW, P. Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Orgs.). *Collaborative learning in higher music education.* Farnham: Ashgate, 2013. p. 237-46.

RODRIGUES, F. M. As "práticas informais" e o "aprendizado não formal" na oficina de música do projeto Pibid/Esmu/UEMG. Belo Horizonte, 2018. 255p. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

SANDIM, L. E. A. Cifra Club – Processos de aprendizagem musical. Belo Horizonte, 2011. 46f. Monografia (Especialização em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, H. L. O ensino de música no ensino médio: reflexões a partir do Projeto Pibid Música UEMG. *Revista Nupeart*, Florianópolis, Ed. Udesc, v.12, n.12, p.10-21, 2014.

TORRES, P. L.; ILARA, E. A. *Aprendizagem colaborativa*: teoria e prática. Curitiba: Faep/Saer, 2014. p.1-34. Coleção Agrinho. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007.

WALDRON, J. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: informal music learning in a convergent on and offline music community. *International Journal of Music Education,* v.31, n.1, p.91-105, 2012.

3
A composição coletiva como um caminho para a conexão entre as aprendizagens criativa e colaborativa

Daniel Augusto Oliveira Machado

Este capítulo traz uma síntese da minha dissertação intitulada *Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical* (Machado, 2016), que teve como objetivo principal investigar e discutir a inter-relação das aprendizagens criativa e colaborativa no processo de composição coletiva. Essa pesquisa foi o desdobramento de experiências pessoais relacionadas à prática de composição coletiva baseada nos princípios norteadores do Projeto Connect idealizado por Peter Renshaw (2005) e desenvolvido na Guildhall School of Music and Drama (GSMD), em Londres.

Em 2009, conheci o Projeto Connect na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (Esmu/UFMG) ao participar do curso "Composição coletiva e liderança musical" ministrado pelo professor Robert Wells (então diretor adjunto do departamento de desenvolvimento profissional da GSMD). O curso teve como objetivo desenvolver habilidades de liderança e técnicas de composição coletiva. Além dessa experiência vivida no Brasil – que continuou tendo fortes reverberações em meus trabalhos como músico e professor de música –, estive também em Londres, no primeiro semestre de 2015, e participei ativa e intensamente de aulas e projetos do Guildhall Artist Masters – Leadership da GSMD. Além de ter participado das aulas e ensaios de vários projetos (Future

Band, The Messengers, Drum Works, (Im)Possibilities etc.), tive a oportunidade de ver e vivenciar todo o ciclo do processo de criação musical coletiva trabalhado no mestrado em liderança da GSMD: os primeiros encontros dos grupos, desenvolvimento das composições coletivas e apresentação final das peças no *Dialogue Festival* 2015, realizado no Barbican Centre.[1]

Os conteúdos trabalhados nessas experiências, tanto no Brasil quanto em Londres, chamaram minha atenção e despertaram meu interesse em desenvolver um trabalho que abordasse a aprendizagem criativa, a aprendizagem colaborativa e a liderança musical. Após valiosos encontros e conversas em Londres com Peter Renshaw (que junto com Peter Wiegold foi idealizador e criador do Guildhall Artist Masters – Leadership da GSMD), voltei ao Brasil decidido a realizar uma pesquisa a partir de uma experiência prática envolvendo processo de criação musical coletiva na Esmu/UFMG, inspirado por todas as experiências vivenciadas em Londres, adaptando as propostas à nossa realidade e ao nosso contexto social e cultural (educacional e musical).

De volta ao Brasil, a partir de março de 2015, assumi a disciplina Laboratório de Criação I na Esmu/UFMG e coordenei o processo pedagógico de criação musical coletiva escolhido com 37 alunos do 1º período dos cursos de graduação em Música, assim distribuídos: bacharelado em canto (2), bacharelado em musicoterapia (8), bacharelado em piano (1), bacharelado em violino (1), licenciatura (25). No total, tivemos 15 aulas de 1 hora e 40 minutos de duração, sendo uma aula por semana, no período de março a julho de 2015.

A experiência criada no contexto da sala de aula me forneceu dados – as percepções dos alunos sobre um determinado processo pedagógico de composição coletiva – coletados por meio de questionários e sessão de grupo focal realizada após a apresentação final dos trabalhos desenvolvidos na disciplina. A minha função como

1 O Barbican Centre é o maior centro de artes e conferências da Europa, apresentando uma gama diversificada de arte, música, teatro, dança, cinema e eventos de aprendizagem criativa. É também a casa da London Symphony Orchestra.

pesquisador foi conduzir o processo pedagógico e posteriormente criar uma discussão em torno dos dados que os alunos me forneceram. Ao final do semestre, realizamos uma apresentação pública dos trabalhos de criação no Auditório Fernando Mello Vianna (Esmu/UFMG, *campus* Pampulha).[2]

Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa pode ser definida inicialmente como processos de aprendizagem em que indivíduos aprendem juntos por meio de ações em comum, transformação e reflexão. Nesses processos, a diversidade constitui um pré-requisito para que os indivíduos assumam identidades próprias na interação social. Ao mesmo tempo, a coletividade é criada por esses mesmos indivíduos capazes de criar, colaborativamente, novas redes de ação, ampliando o contexto para que se torne algo novo (Almqvist et al., 2017, p.23).

A aprendizagem colaborativa tem emergido como uma das melhores estratégias de enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino da música, seja em um contexto informal, seja formal. Tal reconhecimento é respaldado pela crescente confirmação da aprendizagem como um processo de engajamento social, paralelamente à defesa de que os professores devem desempenhar um papel não de detentores do saber, mas sim de facilitadores e coaprendizes. Nesse sentido, o processo de disseminação e democratização da produção de conhecimento envolve profunda revisão de conceitos (Gaunt; Westerlund, 2013, p.1).

A aprendizagem colaborativa pode estar presente em diversos contextos, incluindo o relacionamento professor-aluno, entre professores, entre alunos, em colaborações interdisciplinares, redes distribuídas, parcerias, orientação e liderança. O conceito aplicado abrange, pois, um entendimento da aprendizagem como um

2 Vídeos dessa apresentação estão disponíveis em: https://youtu.be/WQaFD1prcm8.

processo que ocorre não a partir de indivíduos isolados, possuidores de aspirações e motivações pessoais, mas sim a partir de uma dinâmica de compartilhamento de metas, de resolução de problemas em conjunto e compreensão dos impactos positivos que o trabalho de colaboração, dotado de toda sua complexidade, pode proporcionar à aprendizagem. Por fim, tal proposta visa promover inspiração para os aspectos criativos da aprendizagem coletiva, rompendo com rotinas canonizadas de interação profissional (ibidem, p.4).

Mesmo num contexto mais amplo, como o de uma instituição, o ideal seria que houvesse uma ampla valorização da cultura de criatividade e colaboração. Tal meta é alcançada sobretudo por intermédio do diálogo coletivo, voltado para a alimentação de mudanças culturais. Para garantir a honestidade nesse diálogo, é essencial a presença de uma liderança verdadeiramente aberta e facilitadora. Nesse sentido, pressupõe-se que a confiança opere em toda a organização e não limitada a grupos particulares. A liderança deve estabelecer como meta promover coerência baseada em confiança. Por meio do diálogo reflexivo, a organização é desafiada a reavaliar sua distribuição de conhecimento e poder, superando estruturas mecanicistas e promovendo oportunidades para o compartilhamento de liderança e responsabilidades (Renshaw, 2013, p.239).

Renshaw (ibidem, p.242) reconhece que estabelecer uma cultura de aprendizagem colaborativa em qualquer instituição é um processo doloroso e lento, que geralmente exige a superação de muitos obstáculos. Tanto a Guildhall School of Music & Drama quanto o centro Barbican em Londres são exemplos de instituições que, apesar dos obstáculos, tentaram promover essa cultura. Na Guildhall School, várias iniciativas colaborativas têm sido desenvolvidas nos últimos 17 anos, mas apenas em 2009 foi criada a divisão de aprendizagem coletiva Barbican-Guildhall. Desde então, o propósito de desenvolver uma comunidade criativa colaborativa vem se tornando uma realidade. Como resultado, esse projeto tem criado novas oportunidades para o trabalho e aprendizagem colaborativa, apoiado por evidências e uma perspectiva crítica informada, aspectos que contribuem para a concretização de uma abordagem mais colaborativa

aplicada à performance, ao ensino e ao aprendizado na Barbican-Guildhall School. Certamente, tal movimento amplia a perspectiva e as habilidades para que artistas, produtores, administradores, professores e alunos sejam mais proativos e se engajem no mundo como ele é, e não como costumava ser (ibidem, p.243). Não se trata de uma simples adaptação ao mundo, mas de um engajamento crítico que pode ser transformativo.

Em suma, a aprendizagem colaborativa é central na transformação do modelo de ensino pela transmissão mestre-aprendiz, repensando formas de aprendizagem na educação musical, em direção a alternativas mais compatíveis com a própria natureza colaborativa das artes. Tal proposta tem um efeito catalisador no desenvolvimento, aprofundamento e transformação de habilidades compartilhados, na promoção da criatividade, na construção de pontes entre diferenças socioculturais, no enfrentamento dos desafios impostos às artes, à educação e à sociedade no cenário mundial atual (ibidem, p.237).

Considerações sobre a terminologia adotada neste capítulo

De acordo com o *Dicionário Grove de música* (Sadie, 1994, p.210), o termo "composição coletiva" pode ser entendido como "composição escrita por dois ou mais compositores em colaboração". Embora essa definição utilize o vocábulo "escrita", entendo que, para adequá-la a vários contextos de criação musical em grupo, bastaria substituí-lo por "concebida", pois não necessariamente uma composição precisa ser escrita para se concretizar. Pode, por exemplo, ser registrada em gravação, como no caso de muitas composições do gênero popular. Já o vocábulo "colaboração" é bastante apropriado, pois combina perfeitamente com a aprendizagem criativa-colaborativa. A composição coletiva une a aprendizagem criativa e a aprendizagem colaborativa em um só processo, integrando os conceitos, por isso propus o termo "aprendizagem criativa-colaborativa".

Para Menezes e Santos (2001), o termo "competência" é entendido como o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). O conceito de competência na educação passou a ser bastante utilizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que propõe um currículo escolar do ensino médio que oriente para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, enfatizando a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, possa continuar estudando ou entrar para o mercado de trabalho. O objetivo é que, com o desenvolvimento de competências, os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes.

Ainda segundo Menezes e Santos (ibidem), de acordo com o Ministério da Educação (MEC), o conceito de competências no qual se baseou a LDB tem como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noan Chomsky. Eles desenvolveram a noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar esse conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências ou os esquemas mentais ou ainda a gramática interna permitem potencialmente.

Dessa forma, segundo o MEC, as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer.

Com essas orientações, a prática pedagógica não será a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização desses saberes. A construção de competências depende de conhecimentos significados. A competência implicaria, portanto, uma mudança do papel da escola e, consequentemente, um novo ofício de professor, cujo objetivo é fazer aprender.

Em seu trabalho acerca das inteligências múltiplas, Gardner (1999) denomina as inteligências pessoais, subdividindo-as em inteligência interpessoal e intrapessoal. A inteligência interpessoal se refere às capacidades de um indivíduo de compreender intenções, motivações e vontades de outras pessoas e, consequentemente, trabalhar de forma efetiva com elas. Empreendedores, professores, clínicos, artistas e líderes em diferentes contextos, em geral, precisam de uma inteligência interpessoal aguçada. A inteligência intrapessoal, por sua vez, envolve a capacidade de compreender a si próprio, ter um bom nível de autoeficácia, sendo para si um bom modelo de trabalho eficaz, incluindo o autoconhecimento e controle sobre os próprios medos, capacidades e vontades (ibidem, p.43).

Especificamente no que diz respeito ao perfil de liderança, Gardner (2005) avalia que os recursos pessoais mais utilizados se enquadram em aspectos intelectuais, instintuais e morais. Os recursos intelectuais, como já discutido, envolvem habilidades pertinentes às inteligências interpessoal e intrapessoal, além de outras habilidades pertinentes aos objetivos e valores segundo os quais os indivíduos planejam suas ações. Os aspectos instintuais incluem a habilidade de intuir a melhor forma de agir em determinado contexto, o que, aplicado ao contexto especificamente musical, aproxima-se da definição de inteligência musical. Conforme proposto por Webster (2012), o conceito de inteligência musical, embora originalmente proposto por Gardner, é melhor aprofundado com o trabalho de Bennet Reimer, que associa a referida inteligência à capacidade de experimentar a música como significativa, a partir de discernimentos sensíveis e gerais, em cada contexto musical específico. Dessa forma, a inteligência musical se baseia na realidade tal como é experimentada dentro de um contexto cultural específico (Gardner, 2005, p.112; Webster, 2012, p.24).

O termo líder musical, adotado neste capítulo, refere-se ao professor em posição de facilitador de um processo pedagógico de composição coletiva, aquele que cria condições para a aprendizagem criativa-colaborativa, sobretudo por meio da prática reflexiva. Esse perfil de professor como profissional reflexivo encontra ecos no entendimento de Nóvoa (2002, p.37, grifos do original):

> Em contrapartida às imagens dos professores *como funcionários submetidos* ao controle [sic] de corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos* [...]. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

O líder musical como profissional reflexivo precisa, portanto, avaliar constantemente o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta.

Projeto Connect: processo pedagógico de composição coletiva

O Projeto Connect da Guildhall School of Music and Drama, idealizado e proposto por Peter Renshaw, tem como foco a criação musical de forma coletiva e a formação de líderes musicais em diversos contextos sociais e culturais, numa perspectiva de inclusão social. Como o próprio nome diz, esse processo educativo é fazer conexões, colocar pessoas, organizações e culturas em contato para trabalharem em conjunto, permitindo que façam melhor juntos aquilo que fariam sozinhos. O projeto foi estabelecido há aproximadamente 28 anos, na Inglaterra, com o objetivo de desenvolver a criatividade musical de pessoas de diferentes contextos sociais e culturais (Musical Futures, 2005). Desenvolveu uma identidade artística e educacional que tem ressonância com pessoas de diversas formações, idades e experiências, abarcando os gêneros clássicos e populares, ocidentais e orientais, assim como novos trabalhos por meio das oficinas colaborativas que frequentemente envolvem outras artes. Sua abordagem inovadora promove o trabalho de composição

coletiva por meio de experiências que valorizam e vinculam relações musicais e interpessoais.

Tendo o trabalho em grupo como referência, esse processo pedagógico provoca os participantes a vivenciar diversos gêneros e estilos musicais, pelo uso de vários instrumentos. Os contextos de aprendizagem são geralmente não formais. É um exemplo de abordagem musical-artístico-pedagógica diferente dos modelos tradicionais. Visa também ao desenvolvimento pessoal, na medida em que estimula a troca de ideias e habilidades entre os participantes em um clima de experimentação e autoconfiança. A abordagem adotada enfatiza que a energia criativa, ligada ao aprendizado participativo, é vivenciada em vez de ser ensinada. Nas oficinas de composição coletiva, o líder do processo cria espaço no qual os músicos se tornam totalmente engajados no espírito da música. O processo utilizado procura criar um clima de abertura, experimentação e troca que atua como um catalisador para a produção de alta qualidade, para o trabalho original. Troca de ideias e habilidades entre os participantes é uma parte integrante do processo. O projeto reflete os interesses compartilhados dos membros do grupo, independentemente da formação anterior e da experiência de cada um. Os grupos variam no tamanho, na habilidade técnica e na experiência musical dos integrantes. Os líderes musicais incorporam qualquer instrumento que os alunos trazem e nenhum tipo de notação musical é usado (ibidem).

As oficinas de criação têm como objetivo quebrar as barreiras entre gêneros, disciplinas, especialistas e não especialistas. Buscam explorar novas linguagens musicais, ampliar e enriquecer as abordagens adotadas para os processos de aprendizagem. Tanto os participantes mais experientes quanto os menos experientes são ouvidos e reconhecidos de forma igualitária. Para o desenvolvimento do processo criativo coletivo, há integração de diversas atividades: aquecimento, interpretação, composição, improvisação e performance. Nessa integração, todas as modalidades têm importância, não havendo, portanto, hierarquia entre elas. Ao contrário, as modalidades se engajam em um processo cíclico (ibidem).

Etapas do processo de composição coletiva: aquecimento, improvisação, divisão em subgrupos, reagrupamento, performance

O aquecimento envolve alongamentos físicos gerais; atividades de descontração, soltura, aprendizado/memorização dos nomes dos alunos, rotinas de entrosamento; exercícios de respiração, relaxamento, concentração, atenção e prontidão; práticas para o sentimento de grupo. O aquecimento é também um momento para a exposição dos materiais geradores de composição, o que chamaremos "semente" de música, uma tradução livre do termo em inglês *starting point*, frequentemente usado nas instituições de ensino musical inglesas. É função do líder sugerir um ponto de partida ao grupo, partindo de ideias abrangentes, que deem margem a muitas variações e sirvam de base para o surgimento de novas ideias. Algumas concepções musicais são lançadas por meio da voz e/ou do corpo. Tanto no aquecimento quanto nos momentos em que as ideias musicais são transmitidas ao grupo, exercícios de ritmo corporal serão sempre bem-vindos. Além de sustentar a interiorização do tempo e do caráter da música, esse tipo de trabalho ajuda também no desenvolvimento do senso rítmico da coordenação motora, além de orientar a métrica, quando for o caso, da semente proposta. A próxima etapa do processo de composição coletiva é a interpretação/improvisação.

Após o aquecimento, os alunos pegam os instrumentos, a fim de improvisar e criar sobre a semente proposta, gerando novas ideias, variações, material para outras seções ou até mesmo novas sementes. A apreensão das ideias lançadas pode sustentar uma reapropriação – crítica, criativa e pessoal – de suas inspirações. A improvisação é o momento criativo em que os alunos demonstrarão suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. A ordem agora é instigar todos a tocar seus instrumentos, sentindo a música em tempo real, de ouvidos abertos. É um convite para o surgimento de novas contribuições, que mais tarde poderão ser aproveitadas. Cabe ao líder selecioná-las. No momento da

criação, é importante deixar um pouco de lado a comunicação oral, tentando trazê-la para os instrumentos. Se for o primeiro contato do líder com o grupo, é nessa hora que ele tem a oportunidade de perceber e conhecer as habilidades individuais, podendo estudar o perfil musical e emocional de cada um. Fica evidente o potencial de liderança das pessoas do grupo, o que poderá ser estimulado e explorado mais tarde.

Uma nova parte do processo se constitui na divisão em subgrupos para trabalhar as ideias separadamente. Os critérios para fazer a divisão dos grupos variam por naipes, seções da peça, ritmo, melodia, harmonia ou vozes, entre outros elementos musicais. Durante o processo criativo, para cada um desses elementos (melodias, harmonias, ritmos, seções, solos, transições/passagens), o líder escolhe signos que, durante a execução, informarão ao grupo o momento de aplicá-los. Com o grupo dividido, os alunos têm a oportunidade de liderar, pois dentro dos subgrupos despontam líderes para conduzir a tarefa proposta e, mais tarde, expor e passar as novas ideias ao grupo grande.

As novas participações originadas em cada subgrupo são agora apresentadas ao grupo grande. É um momento de troca de informações e experiências. Com base nessa apresentação de novas ideias por parte dos alunos, o líder pode construir um arsenal de alternativas composicionais, e por isso deve estar muito atento ao material apresentado, sempre pensando em possíveis ligas e adaptações musicais. Um bom resultado depende do bom senso musical do líder, principalmente da habilidade de organizar ideias, dar forma e estrutura a uma composição final baseada em ideias coletivas. Acertados os últimos detalhes, a peça é estruturada e ganha a forma final.

A performance da peça concluída faz parte das atividades da composição coletiva. Trata-se do desfecho de todo esse processo. A iminência de uma apresentação é uma forte motivação para o trabalho concentrado. A incorporação dessa atitude centrada resgata os exercícios do aquecimento. Mesmo na hora da apresentação, o líder pode usar sua criatividade para elaborar novas propostas e interagir com o público. A performance em si também abrange uma criação momentânea, que depende da habilidade do líder de conduzi-la.

Concordando com Penna (1990, p.66), é preciso lembrar que "nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento". Embora o processo pedagógico de composição coletiva descrito apresente um conjunto de ideias organizadas e sequenciais, as etapas aqui delineadas representam sobretudo um princípio pedagógico, permitindo múltiplas respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico que, por sua vez, está relacionado à prática pedagógico-musical da criação colaborativa. O processo em questão não é puramente descritivo; ao contrário, traz sugestões de atividades abertas e flexíveis, sempre levando em conta os limites e possibilidades do contexto social e musical (educativo e musical) em que é aplicado. Trata-se, portanto, de uma prática de educação musical com foco na composição coletiva, estruturada sobre princípios norteadores, fundamentos filosóficos, finalidades e orientações. Pode ser uma opção interessante para a prática do educador musical, tanto em contextos escolares quanto extraescolares. Aliás, é razoável sugerir que a articulação entre a vivência restrita da sala de aula e o universo musical mais amplo pode ser estabelecida pela prática dos processos criativos, intimamente ligados às experiências musicais, existenciais e sociais dos alunos.

Atividades realizadas na disciplina Laboratório de Criação I

Ao longo do primeiro semestre de 2015, utilizando o processo de composição coletiva descrito anteriormente, os alunos matriculados na disciplina Laboratório de Criação I da Esmu/UFMG participaram de dois projetos. O primeiro projeto foi realizado com todo o grupo, composto por 37 alunos, e nesse caso eu atuei como líder musical do processo de composição coletiva. O segundo projeto foi um trabalho de criação em grupos menores: os 37 alunos foram igualmente divididos em seis grupos de forma que cada equipe tivesse pelo menos um instrumento harmônico (piano ou violão) e

dois instrumentos melódicos distintos. Fora isso, a divisão dos grupos não adotou critérios rígidos; ao contrário, manteve-se flexível até que todos estivessem de acordo com o resultado final. Para a realização do segundo projeto, os alunos receberam diretrizes que, na verdade, já estavam experimentando ao participarem do primeiro projeto. Cada grupo recebeu um pequeno estímulo sonoro em forma de gravação, uma ideia inicial que, como dito, chamaremos de "semente" de música. Foram orientados a usá-las – ou não, caso quisessem tomar como ponto de partida outra ideia própria – para criar uma resposta musical, usando quaisquer recursos que escolhessem e que estivessem disponíveis para eles. Para a elaboração da composição coletiva, nenhuma regra foi imposta, e fiz questão de deixar claro para os alunos que não haveria resultado certo ou errado. No entanto, pedi que providenciassem um resumo escrito sobre como chegaram ao resultado final. Enquanto os alunos trabalharam no decorrer das aulas, eu apenas observei a forma como trabalhavam, a fim de analisar e buscar compreender, mais tarde, as percepções desses alunos sobre composição coletiva e aprendizagem criativa-colaborativa.

A seguir, abordarei uma reflexão sobre as competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas ou aprimoradas pelos alunos participantes do processo pedagógico de composição coletiva. Como mencionado anteriormente, o processo pedagógico desenvolvido no contexto da disciplina Laboratório de Criação I foi realizado com alunos do 1º período de seus cursos de graduação em Música. Assim, é importante ressaltar que esses alunos viviam um momento oportuno para a aquisição de competências musicais, intrapessoais e interpessoais, uma vez que estavam no início do curso e tendo os primeiros contatos como colegas da Esmu/UFMG.

Nos questionários, discussões e sessão de grupo focal surgiram comentários sobre a abrangência da experiência, que incluiu aspectos musicais e humanos. Para abordar uma reflexão sobre as competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas ou aprimoradas pelos participantes do processo pedagógico de composição coletiva, buscarei dar visibilidade às principais

respostas dos alunos que elucidam as discussões propostas. Os dados coletados, como veremos, revelam a percepção dos alunos sobre um determinado processo pedagógico de composição coletiva e sobre as mencionadas competências adquiridas ou desenvolvidas e aprimoradas.

Aquisição de competências musicais no processo pedagógico de composição coletiva

Como revelaram os questionários, muitos dos alunos chegam ao curso superior sem experiência significativa com algumas práticas musicais de grande importância para uma formação musical sólida, tais como tocar de ouvido, tocar em grupo, improvisar, compor, analisar etc. Assim, os trabalhos de criação musical proporcionam aos alunos uma visão ampla de pontos importantes para sua formação musical, expandindo seus horizontes e revelando a importância de construir uma base musical ampla, que contemple efetivamente assuntos e conteúdos que futuramente ensinarão.

No decorrer da sessão de grupo focal, os alunos declararam ter adquirido ou aprimorado várias das habilidades e conhecimentos musicais pretendidos. Um trabalho de composição coletiva envolve muitos tipos de aprendizagem, com destaque para a criativa-colaborativa. Ao vivenciar processos pedagógicos de criação musical em grupo, os alunos puderam discutir – ou "trocar figurinhas", como o aluno Otávio diz em seu depoimento:

> Otávio – Foi muito boa a troca de figurinhas que aconteceu entre a gente. Eu pude ensinar e aprender coisas com os colegas, e as diferenças de experiências individuais ajudaram a enriquecer essa permuta, esse intercâmbio de ideias.

Os comentários de outros alunos mostram a atitude de colaboração entre os colegas da turma:

Helena – Eu meio que fui obrigada a aprender a ler cifra [popular], porque quando o nosso grupo se reunia, eu ficava boiando nas conversas… Mas isso acabou me ajudando, porque me impulsionou a aprender sobre cifras. Eu até já tinha lido sobre, mas com a explicação que o Gustavo [colega de grupo] me deu, a informação fez mais sentido, sabe?

Leonardo – Consegui desenvolver um pouco mais a escuta harmônica, porque o meu grupo resolveu criar uma música vocal [Projeto 2], e isso nos fez pensar muito em como as vozes se encontrariam, como se combinariam, e embora a maioria do grupo fosse composta por cantores, o Heitor toca violão e nos ajudou na construção e no entendimento das harmonias.

Essa troca de informações e conhecimentos configura uma estratégia de cooperação mútua em que os alunos se descobrem professores e alunos uns dos outros. Esse processo de autodescoberta é interessante e favorável para alunos que pretendem se formar professores de música, como no caso dos alunos do curso de licenciatura em Música.[3] Como Koops (2012, p.152-3), entendo que

> a criação musical em grupo oferece uma oportunidade para que todos possam aprender uns com os outros. Como os alunos interagem e experimentam várias ideias de composição, o professor pode facilitar uma atmosfera respeitosa de escuta e de partilha de várias contribuições musicais. Uma atmosfera entusiástica de criatividade pode ser estimulada e alimentada quando respeito e confiança estão presentes.

Alguns alunos, como no caso de Lúcia, declararam ter adquirido ou desenvolvido múltiplas habilidades e conhecimentos

3 O grupo de alunos participantes das experiências aqui relatadas e analisadas era formado majoritariamente por alunos dos cursos de licenciatura em Música e de Musicoterapia.

musicais, elencando pontos que abrangem muitos aspectos da formação musical:

> Lúcia – No tocante a conhecimentos e habilidades musicais, cito aquelas experiências mais marcantes: 1) a memória musical, tanto para a obra do Projeto 1 quanto para a do Projeto 2, não tínhamos nada escrito; 2) o improviso, que se deu em dinâmicas no início de algumas aulas, e também no próprio desenvolvimento das peças; 3) o tirar de ouvido, justamente por não termos usado notação musical; 4) atenção ao regente, o professor, no caso do Projeto 1, e o líder do grupo no Projeto 2; 5) Aplicação prática de diversos conceitos teóricos.

Outros alunos, por sua vez, disseram ter percebido avanços em pontos mais específicos. Ao analisar as respostas dos alunos, tanto aos questionários quanto na sessão de grupo focal, as opiniões foram agrupadas em quatro categorias específicas: tocar de ouvido, prática de conjunto, composição coletiva e habilidades criativas.

Tocar de ouvido

A maioria dos alunos disse ter desenvolvido essa capacidade, sobretudo por causa da ausência da partitura ou qualquer outro tipo de notação musical no processo pedagógico de composição coletiva adotado na pesquisa.

> Laura – A gente está muito acostumado com partituras. O legal é a gente não precisar de uma partitura para poder fazer aquilo, para criar, tocar… Chegamos até a cogitar a possibilidade de escrever, mas chegamos à conclusão de que não seria o ideal, poderia, inclusive, estragar tudo!

A dessacralização da partitura também parece ter se realizado em outras épocas, inclusive no terreno da música erudita. Small (1988, p.112) lembra que a maior parte dos compositores nos séculos

anteriores não era dependente da notação musical, nem para compor, nem para interpretar – em suas práticas, os músicos conciliavam improvisação e leitura musical.

As respostas desses alunos permitem associar o desenvolvimento da habilidade de tocar de ouvido a não usar ou à ausência da partitura, que se está presente exclui o esforço de entender e aprender a música usando apenas a própria escuta, o próprio ouvido.

Para vários dos alunos participantes da pesquisa, é imprescindível tocar de ouvido para constituir-se como músico mais completo, dinâmico, versátil. Ao contrário da visão de senso comum, que associa tal prática a um talento ou predisposição nata, nos relatos dos alunos, por terem participado de atividades de criação musical sem auxílio de partitura, tal habilidade é encarada como consequência de uma intensa prática musical. Ao final do semestre, muitos alunos se conscientizaram da importância de tocar de ouvido para os processos criativos em música.

Prática de conjunto

Outro tema da discussão foi a capacidade dos participantes de escutarem uns aos outros enquanto tocavam, improvisavam, criavam. A consciência da importância de se ouvir e ouvir os outros favoreceu a capacidade de audição dos participantes. Assim, os alunos destacaram que as competências musicais necessárias para a prática de conjunto estão fortemente relacionadas a escutar-se e escutar os outros. Os trechos abaixo ilustram a importância do coletivo para os alunos, inclusive para o desenvolvimento do senso de segurança:

> André – Sobre a segurança de tocar em grupo, eu gosto de sentir o apoio dos colegas, eles me dão segurança. Depois de criar vínculo e liberdade, cumplicidade, entrosamento com os colegas, eu senti um conforto em tocar com o grupo. Eu nunca tinha tocado com tantas pessoas. Eu e 36 colegas fazendo música juntos!

Ana – Eu aprendi que tocar em conjunto é saber escutar as pessoas ao meu redor. Aprendi a me escutar e a escutar os outros para tocar junto.

Roberto – Eu acho que podemos trabalhar mais a escuta do outro, para tocar junto, fazer música junto. Pode ser a peça mais fácil, em formação pequena, o fato de ser junto já é um desafio e tanto. Tocar junto não é fácil!

Sobre a relação entre improvisação e escuta, Santiago (2015, p.115) esclarece:

> Quanto mais nos envolvemos com a ação de improvisar, tanto mais a escuta ficará acurada. Aqui não estamos falando do treinamento auditivo tradicional, mas sim de um treinamento auditivo que provoca o ouvinte a perceber e a compreender o que está acontecendo em um dado contexto sonoro, e a se colocar disponível para participar deste contexto.

Composição coletiva

Para muitos alunos, a dimensão coletiva do fazer musical foi uma novidade. Contrapondo-se às atividades e práticas musicais geralmente individuais, os alunos afirmaram que tiraram bom proveito da experiência da composição coletiva:

Lorenzo – Compor em grupo era algo que eu nem imaginava ser possível! Composição sempre me pareceu ser algo individual, pessoal… Compor em grupo lembra a ideia de criar uma história em grupo: cada um cria um personagem, um cenário, as cenas, e assim a história vai se formando.

Rosa – Eu nunca havia tocado em grupo, muito menos composto sozinha ou em grupo, então toda a experiência para mim foi muito

transformadora. Espero que o curso de Licenciatura me proporcione mais experiências como esta, pois me parece muito útil para dar aulas de música em contextos variados.

Na opinião de todos os alunos investigados, a composição coletiva e colaborativa foi considerada uma experiência nova e de extrema importância para o desenvolvimento das competências musicais, intrapessoais e interpessoais que definem uma boa formação do músico e do educador musical.

Habilidades criativas

No processo de educação musical, o aluno tem a oportunidade de exercer sua criatividade, espontaneidade, desenvolvimento e formação de vínculos sociais. Nas palavras de Sekeff (2007, p.19), a "música, arte da expressão, do tempo e da articulação sequencial, arte que se dá no espaço e no tempo dos sentimentos, é sempre discurso de produção de sentido, com possibilidades de interpretação as mais plurais". A seguir, serão apresentados trechos de respostas de alunos que ilustram suas percepções sobre o desenvolvimento de habilidades de criação:

> André – Um ponto que o grupo todo desenvolveu foi a capacidade criativa individual e coletiva, independentemente do nível técnico/musical de cada um.

> Lívia – Ao participar dos Projetos 1 e 2, pude ser espontânea e criativa, coisa que dificilmente consigo em outras atividades musicais, em outros tipos de estudos musicais. Por isso digo que o trabalho de composição coletiva resgatou em mim a criatividade e a espontaneidade que – como agora percebo – precisam ser exploradas para uma formação musical mais completa.

Na sessão de grupo focal, os alunos comentaram e discutiram práticas criativas que acabam se perdendo com o avanço da idade, por exemplo o hábito de contar histórias, desenhar livremente, inventar jogos e o próprio ato de brincar. Embora estejam associadas à infância, são atividades que sem a menor dúvida provocam a imaginação e contribuem para o desenvolvimento da criatividade. Na educação musical, especialmente nos processos criativos, são sempre bem-vindas atividades que resgatem esse sentimento de liberdade, tão fundamental para o desenvolvimento humano, para o autodesenvolvimento e o autoconhecimento.

Outros alunos também declararam ter desenvolvido ou aprimorado habilidades criativas ao vivenciarem o processo pedagógico de composição coletiva proposto, evocando, em alguns casos, autoconhecimento e autoestima:

> Heitor – Esses projetos de composição coletiva me abriram possibilidades de me aceitar compositor e acreditar nisso. Sem esse estímulo eu não teria descoberto minha capacidade de compor algo instrumental; foi uma sensação de ter nascido dentro de mim um alguém mais capaz e mais musical.

Outros participantes apontaram a improvisação vocal e a instrumental como positivas para o desenvolvimento de uma consciência melódica e harmônica. Em seus relatos, no grupo focal, os alunos concordaram que a experiência de tocar e compor coletivamente possibilita o desenvolvimento de uma escuta mais desenvolvida, maior capacidade de julgamento e crítica e maior facilidade nos processos criativos.

Atividades musicais criativas, hábitos de escuta e presença em apresentações musicais

Pela análise das respostas obtidas por meio das questões envolvendo atividades musicais criativas, hábitos de escuta e presença

em apresentações musicais, é razoável sugerir que há uma estreita relação entre: 1) a falta de interesse, indisposição ou dificuldade para compor, improvisar e criar arranjos; 2) pouca frequência em ouvir música e assistir a apresentações musicais ao vivo; 3) ouvir pequena variedade de gêneros ou estilos musicais. Por um lado, os mesmos alunos que alegaram não ter hábitos de compor, improvisar ou criar arranjos também declararam ouvir música com pouca frequência, assistir a poucas apresentações musicais ao vivo e ouvir/conhecer pequena variedade de gêneros ou estilos musicais. Por outro, analisando os perfis dos alunos que revelaram ouvir música com bastante frequência, assistir a muitas apresentações musicais ao vivo e ouvir/conhecer grande variedade de gêneros ou estilos musicais, fica evidente que esses alunos invariavelmente têm em maior grau o hábito de compor, improvisar e criar arranjos.

Quando se identifica um padrão de aluno pouco disposto a criar música, seja compondo, seja improvisando ou criando arranjos, fica claro que o problema às vezes é de repertório, no sentido mais amplo da palavra. Não é *apenas* uma questão de falta de conhecimento de repertório, mas no processo criativo esse é um fator importante. Quando falta repertório, essa lacuna se reflete no processo criativo. As nossas referências e influências têm a ver com as experiências que vivemos, por isso, para os músicos, é tão importante assistir a apresentações musicais diversas, de preferência de gêneros e estilos variados. Além do prazer que essa atividade proporciona, deveria ser um exercício rotineiro para o músico, a fim de garantir sua nutrição musical.

Ocasionalmente, essa dificuldade em participar de processos criativos é reflexo de um escasso conhecimento de repertório, de exemplos, referências, influências, enfim, de imagens sonoras, como propõe António Damásio (2013), médico e neurocientista português:

> [...] uma memória de imagens é absolutamente indispensável para que exista criatividade. [...] quando falamos de memória em relação, por exemplo, à criatividade, em relação à arte, tem muito a ver com a

capacidade de representar memórias, e aquilo que de fato distingue a memória humana é o ser capaz de criar uma memória, que pode ser recuperada, que pode ser acessada, de uma forma imagética, seja de uma forma imagética sonora, ou de uma forma imagética visual.

Para Vygotski (2009, p.23), a atividade criadora parte do que já existe. Todos têm suas influências e referências. No caso da criação musical, tudo o que a pessoa escuta ou toca é de alguma forma incorporado às suas memórias. Quanto maior for esse o banco de conhecimentos que a pessoa tiver ao seu dispor, como um verdadeiro estoque de ideias, tanto melhor. Como Copland ([1939] 1974, p.29), sobre o processo criador na música, entendo que as possibilidades do discurso musical são infinitas, tanto quanto as possibilidades de experiências existenciais.

Após exercitarem um pouco a criatividade e a imaginação, ao colocarem energia criativa nas atividades praticadas, os alunos discutiram e perceberam que a criatividade não é obra de um gênio externo que visita autores e artistas quando bem entende, mas pode ser trabalhada, desenvolvida, aprimorada:

> Fábio – A gente cresce com aquela ideia de que só compõe quem é capaz, quem tem dom, um talento especial... Depois de tentar, eu começo a achar que quem compõem é quem tenta compor, quem se lança ao desafio, sabe? Às vezes dá certo,[4] às vezes não... Quando dá certo, ótimo, valeu o esforço; quando não dá, a gente aprende alguma coisa do mesmo jeito, aprende com o erro. E tenta fazer diferente depois, pra chegar noutro resultado... É igual a gente conversou naquele dia, no final da aula [momento de reflexão sobre as atividades realizadas]: tem que praticar e exercitar a criatividade, como qualquer outra coisa, né??

4 Perguntei o que o aluno chamava de "dar certo" ou "dar errado". Ele esclareceu que se referia ao resultado obtido, que poderia ser satisfatório para ele mesmo, ou seja, quando "dá certo", ou então insatisfatório na sua autoavaliação, isto é, quando "dá errado".

> Francisco – Também foi importante perceber que a criatividade depende de exercício, de "mão na massa". Inspiração faz parte, mas a criatividade precisa de esforço, de repetição, de vontade de fazer.

Aquisição de competências intrapessoais e interpessoais no processo pedagógico de composição coletiva

Quando praticada em grupo, além do alcance de experiências musicais, a composição coletiva trabalha, ainda, questões intrapessoais e interpessoais, o que caracteriza um forte diferencial dessa proposta pedagógica. Ao apresentar o aspecto criativo-colaborativo, a prática da composição coletiva permite ao aluno adquirir e desenvolver uma consciência profunda sobre sua postura, suas atitudes e o papel que desempenha no grupo; sobre a postura, atitudes e o papel dos seus colegas na equipe; sobre o processo de aprendizagem envolvido no trabalho de criação musical com colaboração. Como veremos, os comentários dos alunos mostram os valores intrapessoais e interpessoais conscientizados a partir das atividades de criação musical desenvolvidas em grupo.

O depoimento da aluna Sofia traduz bem o potencial de integração da proposta de composição coletiva experimentada.

> Sofia – Acho que tão importante quanto os ganhos artísticos e musicais neste projeto foram os laços pessoais que criamos. Estávamos diante de um grande desafio: criar uma obra musical com uma turma de 37 alunos que estavam se encontrando pela primeira vez. Conhecer os colegas por intermédio da música foi muito interessante.

Ao ler as respostas dos alunos aos questionários e a transcrição da sessão de grupo focal, marquei todos os termos relacionados às competências intrapessoais e interpessoais; em seguida, converti essas palavras nos substantivos listados a seguir: aceitação, amizade, apoio, colaboração, coleguismo, coletivismo, companheirismo,

comunicação, confiança, convivência, desenvoltura, diálogo, diferença, disponibilidade, diversidade, doação, equilíbrio, escuta, experiência, extroversão, flexibilização, identidade, inclusão, individualidade, insegurança, interatividade, introversão, limite, observação, opinião, paciência, participação, personalidade, potencial, recepção, relacionamento, respeito, segurança, sentimento, timidez, tolerância, união, valorização.

A aluna Beatriz teceu uma interessante reflexão sobre conexão musical e pessoal:

> Beatriz – A experiência proporcionou uma oportunidade de melhorar a escuta do outro, tanto musicalmente quanto pessoalmente. Para tocar junto, é preciso ouvir a música do outro; para entender junto, é preciso ouvir as ideias e opiniões do outro. Para criar música junto, foi preciso melhorar a capacidade de ouvir o outro em todos os sentidos.

Da mesma forma, o aluno Heitor parece ter entendido a essência da aprendizagem colaborativa:

> Heitor – O exercício da composição coletiva me ensinou a trabalhar em grupo, respeitando o tempo e o espaço dos outros. Percebi que as minhas limitações eram preenchidas pelas competências dos outros e vice-versa; dessa forma eu pude tanto ensinar quanto aprender com todos os integrantes da turma.

Para que a aprendizagem colaborativa funcione na prática e se constitua como um catalisador para o desenvolvimento, é primordial a criação de condições baseadas no compartilhamento de confiança. A dinâmica e química do grupo, a interação entre os membros, a escuta ativa, assim como o fluxo de energia no grupo são elementos-chave na aprendizagem colaborativa e todos dependentes da construção de laços de confiança (Renshaw, 2013, p.237).

Com o tempo e entrosamento do grupo, as atividades inseridas no processo de composição coletiva tornam-se mais dinâmicas e

funcionais, trazendo resultados rápidos e positivos. Além disso, é um exercício capaz de despertar nos participantes o interesse pela educação musical e de guiá-los na descoberta de habilidades e lacunas, no desenvolvimento de habilidades de liderança e na capacitação como educadores e líderes musicais.

Os alunos Gustavo e Guilherme destacam a diversidade como um aspecto positivo para o desenvolvimento do espírito humano e para o intercâmbio de conhecimentos:

> Gustavo – Apesar de já ter tocado em várias bandas, eu nunca havia trabalhado com tantas pessoas, e pessoas tão diferentes umas das outras. Aprendi a respeitar o espaço e a opinião de cada um.

> Guilherme – Eu tive que sair da zona de conforto para trabalhar com pessoas com diferentes personalidades, gostos, habilidades e instrumentos. Ainda bem que nós [os alunos] éramos tão diferentes uns dos outros, pois foi exatamente isso que nos permitiu trocar conhecimentos, experiências, vivências, opiniões, ideias…

Levando em conta os comentários dos alunos, é possível sugerir que o perfil pessoal e musical do aluno é enriquecido à medida que ele faz contato com outros perfis, sobretudo com os diferentes do seu.

Inclusão

Havia na turma vários alunos que estavam tocando em grupo pela primeira vez, alguns deles, inclusive, começando a aprender a tocar um instrumento musical:

> Clara – Mesmo tendo pouca experiência prática com meu instrumento – toco algumas poucas notas –, eu me senti parte integrante do time. No começo eu nem queria tirar o violino do estojo, porque achava que daria vexame, mas eu vi que outras pessoas também eram iniciantes em seus instrumentos… Isso me deixou mais à

vontade. Depois de receber estímulos de vocês [professor e colegas] para tocar, eu me senti mais segura e confortável.

Samuel – Eu nunca me destaquei nas aulas de música anteriores à faculdade. Foi até uma surpresa quando passei no vestibular para Música. Fazer parte de um grupo em que todos são tratados da mesma forma me fez bem, me dá mais vontade de estudar.

Conflito criativo

A reflexão sobre o processo criativo-colaborativo é válida e importante; aspira a trazer à consciência as várias questões que rodeiam a criação. Lidar com outras pessoas envolve todo um processo de conciliar diferentes histórias de vida. O desenvolvimento da consciência é um conceito fundamental dentro da abordagem colaborativa proposta por Renshaw (2011, 2013), Gregory e Renshaw (2013) e Gaunt e Westerlund (2013).

Alguns alunos chamaram a atenção para o fato de que o coleguismo está ausente entre músicos, que comumente desenvolvem problemas de relacionamento ao lidarem uns com os outros. Por terem essa consciência, perceberam que existia, sim, o risco de passarem por situações de desentendimento, mas o bom relacionamento prevaleceu:

Clara – Às vezes as atividades profissionais dos músicos são muito individualistas, tendemos a ser muito fechados e ter dificuldade em aceitar opiniões e ideias dos outros. Em um dado momento eu achei que não conseguiria trabalhar em um grupo grande assim, com mais de 30 indivíduos. No entanto, o que parecia impossível tornou-se alcançável quando começamos a refletir sobre o papel de cada um em uma equipe, sobre a necessidade de saber ouvir, compartilhar ideias e experiências e respeitar as diferenças.

Ao responder à pergunta sobre as dificuldades encontradas no processo, uma das alunas narrou, em tom confidencial, ter tido

problemas de ordem pessoal e emocional com um colega no início das atividades no semestre:

> Helena – Tenho que confessar, no meio do semestre eu já estava com antipatia de um colega, mas eu aprendi a conviver com ele, assim, na marra! E fui descobrir que o problema era comigo, não sei dizer se foi falta de paciência ou intolerância... No final, tudo deu certo e tocamos juntos, estamos bem.

Discussões sobre "dar certo" ou "não dar certo" foram uma constante entre os integrantes dos grupos. Ao observá-los trabalhando, via a todo momento um ou mais integrantes opinar sobre as ideias lançadas, propostas e executadas, e sobre as experimentações. Provocavam-se discussões acaloradas que, no geral, culminavam em soluções. Concordando com Cortella (2016), acredito que o conflito equilibrado e bem conduzido é bem-vindo:

> O conflito é absolutamente criativo, o confronto é que é rejeitado. [...] nós temos hoje a condição de gerar confronto no mau sentido que a expressão pode ter. Confronto é a tentativa de anular o outro, o conflito é a divergência, de postura, de ideias [...].

Por mais que em alguns momentos alguns grupos tenham enfrentado pequenos problemas de relacionamento entre os seus componentes, o tempo todo os alunos foram incentivados a trabalhar no sentido de equilibrar os ânimos e procurar solução para os eventuais problemas, convertendo qualquer sentimento negativo em positivo. Como pontua Sekeff (2007, p.130),

> como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia e negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia, e aí emerge a potencialidade da música como agente *mediador*, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade.

É em momentos de crise que as pessoas são mais criativas. *A necessidade é a mãe da inovação*. Essa frase, atribuída a Platão, já foi por muito tempo tomada e repetida como uma das grandes verdades da humanidade. Premido pela necessidade, o ser humano é capaz de superar dificuldades e criar soluções, deixando para trás limites muitas vezes tidos como insuperáveis. De fato, a criatividade é uma forte aliada do educador musical. Porém, não podemos pressupor que é função do professor garantir o paraíso na sala de aula. Não existe paraíso em termos de sala de aula, mas é função do professor evitar o confronto. Já a divergência de ideias pode gerar bons debates intelectuais e discussões produtivas.

Liderança musical

Um dos aspectos da liderança musical se refere à nossa habilidade, como professores, de mediar situações complexas como a que foi vivenciada nessa disciplina. Tivemos 37 alunos trabalhando em composição coletiva, e isto é algo difícil de controlar em muitos contextos de ensino-aprendizagem. Como pesquisador, observei-me o tempo todo como líder dos processos de criação musical coletiva. Observei também como os alunos trabalharam para desenvolver projetos de composição coletiva quando todos estavam juntos (Projeto 1) e também quando dividi a turma em grupos menores (Projeto 2). Dentro de cada grupo, ficou evidente o potencial de liderança de alguns alunos, que assumiram um papel de coordenação no desenvolvimento da estratégia criativa. Eles próprios entenderam o papel de liderança criativa que assumiram na equipe:

> Maria – Avalio a minha experiência integrada ao processo coletivo de forma mais reflexiva, não tão ativa do processo de criação musical em si, mas disponível na ajuda entre os colegas e na execução da proposta coletiva. Minha função esteve mais concentrada em unir as diferentes ideias apresentadas, na relação de direcionamento da composição coletiva (estabelecer as partes e sequências).

Júlia – Ao tentar organizar a nossa criação no Projeto 2, eu percebi que o mais importante era motivar os colegas, permitindo que cada um colaborasse com o que faz de melhor. Foi bom exercer uma liderança não autoritária. Tentei me colocar no grupo de forma a dar apoio aos colegas e facilitar o trabalho de todos e o bom funcionamento da equipe.

Gustavo – Ser artista não é seguir sempre as regras, pelo contrário: você tem que ser criativo. E esse é o ponto principal desses projetos, na minha opinião, instigar o lado criativo do músico. No meu caso, além de ter trabalhado a minha criatividade, tentei estimular a dos colegas do grupo, pois senti que estavam precisando de um "empurrãozinho". Quando todos entraram em sintonia, ficou mais fácil trabalhar em equipe. Aumentou o rendimento do trabalho individual e, por consequência, do coletivo. Eu tentei, na medida do possível, organizar as contribuições individuais a fim de dar a elas um sentido coletivo, uma unidade, como estávamos fazendo no Projeto 1.

Nesse aspecto, esses alunos desempenharam um papel fundamental, pois agiram como guias de escuta e de execução, e ajudaram os colegas a tornar-se parte de um todo sonoro que resultou em peças musicais cheias de vigor. As pessoas que tomaram a frente dos grupos trabalharam no sentido de facilitar o entrosamento dos integrantes, a troca e organização de ideias, a mediação das discussões e o controle do tempo.

Despertar de consciências

Os participantes do Laboratório de Criação I foram a todo instante estimulados a refletir sobre as eventuais transformações ocorridas em seus processos de aprendizagem musical e humana, provocando uma nova tomada de consciência sobre questões tanto individuais quanto coletivas.

Para entender o real significado de um processo de composição coletiva, é evidente que ouvir o seu produto final não basta. As composições coletivas têm um significado singular, próprio do grupo que as concebeu. A apreciação isolada da peça musical inventada não revela a dimensão total da experiência. Isso quer dizer que os resultados do processo pedagógico transcendem a música criada em conjunto.

Ao final dos trabalhos desenvolvidos no processo pedagógico de composição coletiva escolhido, foi possível notar nos alunos uma mudança de atitude no aprendizado, alcance de consciência colaborativa e quebra de barreiras intrapessoais e interpessoais.

Compromisso e responsabilidade

A performance foi a última etapa do processo pedagógico de composição coletiva vivenciado pelos alunos, partindo de uma semente de música, que foi desenvolvida até o momento de subir ao palco. A apresentação final marcou para o grupo o término de um processo, o fechamento de um ciclo.

> Ana – A apresentação final é mais um fator de motivação, aí a gente ficou mais concentrado, pensando nesse propósito, assim, deu importância ao que estávamos preparando. É claro que foi mais importante para o nosso próprio estudo, né? Mas saber que tocaríamos em público foi mais um incentivo, porque ninguém quer fazer feio para uma plateia!

A partir do momento em que marcamos essa apresentação no Auditório Fernando Mello Vianna da Escola de Música da UFMG, o grupo criou outra relação de compromisso com o trabalho. O lançamento da ideia de tocar em público fez surgir nos alunos um sentimento mais forte de responsabilidade.

A obra coletiva e seus significados

A música criada pelo compositor, para ser percebida pelo ouvinte, necessita de um intermediário, ou melhor, de um intérprete. No caso de uma composição coletiva, que envolve processo pedagógico de criação em tempo real, a partir da prática, os alunos são ao mesmo tempo compositores, ouvintes e intérpretes. Por isso esse exercício é tão completo e complexo.

De forma geral, todos os alunos participaram intensamente das atividades propostas. Tal constatação me fez perceber que o tema era tão instigante para mim quanto para a maior parte dos alunos. Refletir sobre sua própria participação e formação também pareceu ser prazeroso e interessante para os alunos.

O objetivo maior foi promover a composição de peças musicais pelos alunos, acolhendo tanto as realizações mais singelas quanto as mais engenhosas, valorizando sempre suas sensibilidades e possibilidades de expressão, em um trabalho marcado pela criatividade e colaboração. As peças surgiram a partir de um estímulo inicial, seguido da resposta dos alunos, do nascimento de novas ideias, somadas por novas interações, resultando em reinvenções contínuas e encadeadas. Em todos os casos, foi possível perceber um forte envolvimento pessoal e emocional do aluno com a sua criação.

Pensamentos conclusivos

As atividades de criação musical em grupo valorizam o aprendizado pela prática, estimulando o crescimento musical e pessoal dos indivíduos na medida em que permitem ao aluno desenvolver, acima de tudo, a sua percepção musical, de si mesmo, do outro e do grupo. Elas constituem meios essenciais para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva, conduzindo à compreensão da música como discurso simbólico.

A prática reflexiva é indispensável para uma aprendizagem efetiva, isto é, para desenvolver um processo pedagógico de composição

coletiva, compreendido não apenas como exercício de criação musical em grupo, mas como um método de desenvolvimento das capacidades, habilidades, competências do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal deles em sua vida. Quando um processo educativo atinge a consciência do aluno, os resultados vão muito além de um mero fazer musical. O conhecimento relacionado às competências pessoais e interpessoais se constrói, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática.

Como Nóvoa (2002, p.36-7), entendo que "[...] não há ensino sem renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais [...] os professores encontram-se diante de uma atividade constante de produção e de invenção".

É preciso dar ao educando uma formação musical que sustente uma ação educativa. Praticar a composição coletiva é sensibilizar o aluno para, de forma instigante, lúdica e prazerosa, conquistar postura crítica, desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para sua atuação como ser social, competente e feliz; é oferecer-lhe experiências inventivas que possibilitem, pelo pensamento musical, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprender a elaborar regras, exercitar a criatividade.

Em uma proposta de educação musical abrangente, os educadores musicais deveriam trabalhar no sentido de promover sempre um fazer musical ativo e criativo. Suzanne Langer, pensadora norte-americana, lembrada por Osborne (1990, p.206), define o artista competente como alguém cuja mente está treinada e predisposta para ver todas as opções em relação aos outros e ao todo. Assim deve ser o educador musical: detentor de um olhar abrangente, reflexivo e, acima de tudo, criativo.

Em última análise, é razoável sugerir que os processos criativos conduzem a educação musical para um universo de infinitas possibilidades de ensino e aprendizagem. As atividades musicais de composição favorecem e instigam a integração entre o racional e o sensível, entre o objetivo e o subjetivo, entre o discursivo e o intuitivo; elas fortalecem o relacionamento entre a música, as demais artes, a ciência e a própria vida cotidiana.

Referências bibliográficas

ALMQVIST, C. F. et al. Collaborative learning as common sense – structure, roles and participation amongst doctoral students and teachers in music education – beyond communities of practice. *Visions of Research in Music Education*, v.29, February 2017. Disponível em: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v29n1/visions/FermAlmqvist.pdf. Acesso em: 6 mar. 2018.

COPLAND, A. *Como ouvir (e entender) música*. Trad. Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

CORTELLA, M. S. In: CORTELLA, M. S. et al. *Debate sobre ética, política e democracia*, 2016, São Paulo. Disponível em: https://youtu.be/aBRxrG-1nr2M. Acesso em: 22 abr. 2016.

DAMÁSIO, A. *Criatividade:* a representação das memórias. In: CONFERÊNCIA 2013 DO FRONTEIRAS DO PENSAMENTO, Instituto CPFL Cultura, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://youtu.be/n_g5vhzKaZQ. Acesso em: 2 maio 2016.

GARDNER, H. *Intelligence reframed:* multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 1999.

______. *Mentes que mudam:* a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronesse. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GAUNT, H.; WESTERLUND, H. Prelude: the case for collaborative learning in higher music education. In: ______. (Eds.). *Collaborative learning in higher music education.* Farnham: Ashgate, 2013. p.1-12.

GREGORY, S.; RENSHAW, P. *Creative learning across the Barbican-Guildhall Campus:* a new paradigm for engaging with the arts? London: Guildhall School of Music and Drama, 2013. Disponível em: http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/research/published_work/publications. Acesso em: 12 fev. 2016.

KOOPS, A. P. Facilitating composition in instrumental settings. In: KASCHUB, M.; SMITH, J. *Composing our future:* preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2012. p.149-66.

MACHADO, D. A. O. *A composição coletiva como um caminho para a conexão entre as aprendizagens criativa e colaborativa*. Belo Horizonte, 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, UGMG.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Competência. *Dicionário interativo da educação brasileira* – Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/competencia/. Acesso: 28 abr. 2016.

MUSICAL FUTURES – Paul Hamlyn Foundation Special project. *Transforming Musical Leadership* (DVD). London: Guildhall School of Music & Drama, 2005.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OSBORNE, R. *Conversando com Karajan.* Trad. J. E. Smith Caldas. São Paulo: Siciliano, 1990.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

RENSHAW, P. *Simply connect: "next practice" in group music making and musical leadership.* London: Musical Futures, 2005.

______. *Working together*: an inquiry into creative collaborative learning across the Barbican-Guildhall Campus. London: Guildhall School of Music & Drama, 2011.

______. Postlude: collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). *Collaborative learning in higher music education.* Farnham: Ashgate, 2013. p.237-46.

SADIE, S. *Dicionário Grove de música*: edição concisa. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

SANTIAGO, P. F. Vivências de silêncio em música – oficina inspirada nos ensinamentos de Hans-Joachim Koellreutter. In: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. F. (Orgs.). *Processos criativos em educação musical.* Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

SEKEFF, M. de L. *Da música, seus usos e recursos*. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SMALL, C. *Musicking:* the meanings of performance and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

WEBSTER, P. R. Music composition intelligence and creative thinking in music. In: KASCHUB, M.; SMITH, J. *Composing our future*: preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2012. p.19-32.

4
Jovens guitarristas e a aprendizagem autodirecionada

Heraldo Paarmann

O autoaprendizado em música é um tema cuja investigação já ofereceu compreensão bastante detalhada dos seus processos (Corrêa, 2000; Green, 2001). Entretanto, pouca atenção foi dada para as dificuldades que surgem no decorrer dessa trajetória e o consequente desejo do autoaprendiz por uma orientação musical feita por professores, seja presencialmente ou à distância.

Neste capítulo, pretendo compartilhar parte dos resultados da pesquisa[1] que teve por objetivo compreender porque alguns jovens autoaprendizes da guitarra desejaram uma orientação musical com professor ou professora de música e/ou de guitarra (Paarmann, 2016). Para tal, concentro-me na exposição de três dimensões do autoaprendizado que compõem o modelo de *Self-directed learning* (*SDL)* (aprendizado autodirecionado)[2] proposto por Song e Hill e adaptado por mim. As três dimensões que compõem o modelo de *Self-directed learning* (Song; Hill, 2007) são as seguintes: 1ª) aspectos

---

1 A investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Unesp, curso de mestrado, entre 2014 e 2016.

2 A opção pela tradução de *self-directed learning* para o português como aprendizagem autodirecionada está baseada em como o conceito está indexado na base Scielo: fiz uma pesquisa para verificar se já existia uma tradução para o termo em inglês e encontrei na base Scielo "aprendizagem autodirecionada".

pessoais dos aprendizes; 2ª) o caráter autônomo da aprendizagem autodirecionada; 3ª) o contexto dessa aprendizagem. A identificação dos altos níveis de autonomia desses jovens permitiu caracterizar seus processos de formação musical marcados pela aprendizagem autodirecionada nas situações de autoaprendizado ou de aprendizado dirigido, este último orientado por professores.

Contextualizando a pesquisa e o conceito de aprendizagem autodirecionada

As entrevistas on-line síncronas[3] – realizadas com os nove jovens[4] guitarristas autoaprendizes, cinco moças e quatro rapazes entre 21 e 29 anos – e audiovisuais de suas performances musicais publicada no YouTube desvelaram dados acerca das suas respectivas formações em música, bem como das suas motivações no tocante à decisão de buscar uma orientação musical profissional com professor ou professora de música e/ou de guitarra.

Com base no que fui conhecendo de cada jovem guitarrista, identifiquei que as maneiras pelas quais elas e eles percorreram seus caminhos de autoaprendizagem sempre estavam regadas de grande autonomia, autogerenciamento, autoavaliação e motivação.

Essa identificação e a necessidade de atualizar o conceito de autoaprendizagem conduziram-me ao conceito de aprendizado autodirecionado presente na literatura de educação musical em língua inglesa (Green, 2001; 2008; Lebler, 2008; Philpott, 2013, Narita, 2014). Entretanto, a aprendizagem autodirecionda ou *self-directed*

---

3 Entrevistas on-line síncronas: "ferramentas que necessitam que todos os participantes estejam presentes em um mesmo espaço de tempo (comunicação em tempo real). Dentre as ferramentas síncronas mais utilizadas estão a videoconferência e o chat, também conhecido como bate-papo" (Paiano, 2007).

4 Por um lado, o Estatuto da Juventude (Brasil, 2016) considera perante a lei que jovem é a pessoa entre 15 e 29 anos de idade. Por outro lado, os estudos da juventude problematizam a delimitação etária das fases da vida pelas particularidades socioculturais nas quais os sujeitos vivem.

learning, também identificada sob a sigla *SDL* na produção anglófona, é objeto de estudo no campo da pedagogia desde a década de 1970 (Knowles, 1975). Essa modalidade de aprendizado teve, inicialmente, seu foco de interesse na aprendizagem por adultos e, posteriormente, estendeu-se a outras fases da vida (Abdullah, 2001). O conceito de *SDL* ficou por algum tempo apenas relacionado ao aprendizado formal como estratégia docente. Porém, ao longo das décadas foi identificado como característico da aprendizagem informal (Stebbins, 2015). De acordo com esse autor, na aprendizagem autodirecionada, "uma condição importante é o agenciamento, [por meio do qual] o aprendiz controla o começo, a direção e o término da experiência de aprendizagem" (ibidem, p.11).

As caraterísticas da s*elf-directed learning (SDL)* estão sintetizadas por Knowles (1975, p.18):

> Os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos, identificando os recursos e materiais necessários, escolhendo e implementando as estratégias adequadas, assim como avaliando os resultados da aprendizagem.

É nesse conjunto de produção que se insere o modelo de *SDL* proposto por Song e Hill (2007), como mencionado, e sua adaptação feita por mim.

O modelo *self-directed learning (SDL)* proposto por Song e Hill

Conforme exposto, a partir da análise das entrevistas com as jovens e os jovens guitarristas, percebi que o conceito de *SDL* possibilitava detalhar a compreensão dos seus processos de autoaprendizado, incluindo o desejo por buscar uma orientação musical.

O modelo de Song e Hill (2007) é composto por duas dimensões da aprendizagem autodirecionada já presentes em estudos

anteriores, os atributos pessoais (*personal attributes*) e os processos de aprendizagem autônoma (*autonomous learning processes*). A elas os autores acrescentaram uma terceira dimensão, o contexto de aprendizagem (*learning context*), convencidos de que "o nível [maior ou menor] de autodirecionamento (*self-direction*) pode mudar em diferentes contextos" e que, por isso, é preciso considerar "o impacto de contextos específicos de aprendizagem [...] no autodirecionamento" (ibidem, p.30).

No estudo sobre aprendizagem autodirecionada realizado por esses dois autores, o contexto era a aprendizagem on-line. Exercitando pensar esse modelo na pesquisa que empreendi, verifiquei a possibilidade de adaptação para o contexto de aprendizagem musical, a qual se mostrou promissora: é interessante observar que o contexto da internet e o contexto musical são potencialmente favoráveis ao autoaprendizado e à aprendizagem autodirecionada.

Para compreender essa adaptação, é necessário entender o que comportam as três dimensões mencionadas e como Song e Hill representam o modelo conceitual que propuseram. Como comentado, a primeira e a segunda dimensões compõem a aprendizagem autodirecionada (*SDL*) e a terceira dimensão diz respeito ao contexto de aprendizagem:

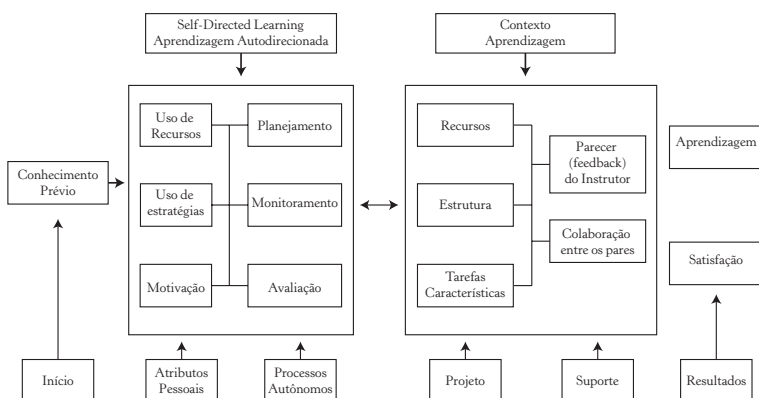
1ª Dimensão: os atributos pessoais "referem-se às motivações e capacidades dos aprendizes para assumir responsavelmente sua própria aprendizagem" (ibidem, p.32). Eles compõem-se de três aspectos: motivação, uso de estratégias e uso de recursos.

2ª Dimensão: os processos de aprendizagem autônoma dos aprendizes também têm três aspectos: avaliação, monitoramento e planejamento.

3ª Dimensão: o contexto da aprendizagem "focaliza fatores ambientais e como esses fatores impactam no nível do autodirecionamento do aprendiz" (ibidem, p.32). Essa dimensão é dividida em duas seções: 1) as características do contexto definidas por suas tarefas próprias, estrutura e recursos; 2) o

> suporte composto pela colaboração entre os pares e o parecer do instrutor.

A Figura 1 traz as três dimensões e a representação do modelo conceitual. Song e Hill enfatizam que essas três dimensões estão integradas; a integração está sinalizada na representação gráfica do modelo por meio de flechas.

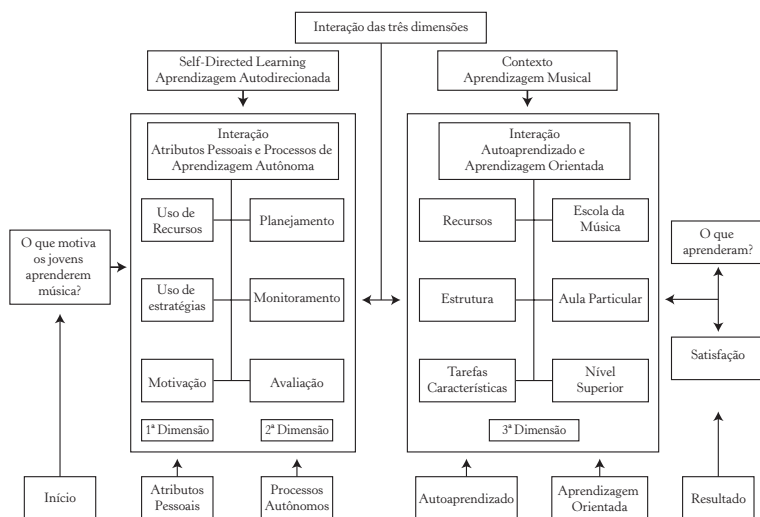
Figura 1 – Um modelo conceitual para compreender a aprendizagem autodirecionada

Fonte: Song e Hill (2007, p.11).

Os autores consideram importante a interação que ocorre entre os atributos pessoais e os processos de aprendizagem autônoma porque "proporciona informação relacionada a como os aprendizes são diferentes em termos de níveis de autodirecionamento [...] e a como têm o controle dos processos de aprendizagem [...]" (ibidem, p.32). Eles esclarecem que

> para os aprendizes terem controle do planejamento, monitoramento e avaliação dos processos de aprendizagem, eles dependem do uso de estratégias e recursos e de sua motivação para envolver-se em processos de aprendizagem. (ibidem, p.32-3)

> A terceira dimensão
>
> impacta não apenas na maneira que os aprendizes planejam, monitoram e avaliam seus processos de aprendizagem, mas ela tem o potencial de influenciar como o aprendiz se torna motivado a aprender e como usa vários recursos e estratégias para realizar a aprendizagem em um contexto específico. (ibidem, p.33)

A Figura 2 traz o modelo conceitual de *SDL* adaptado por mim para o contexto da aprendizagem musical e com os dados que levantei junto aos jovens entrevistados.

Figura 2 – Modelo *SDL* adaptado para o contexto de aprendizagem musical

Fonte: elaboração do autor.

A estrutura do modelo adaptado compõe-se da seguinte forma: *o início motivador,* no qual a pergunta "O que motiva os jovens a aprenderem música?" impulsiona o processo de aprendizagem autodirecionada. A adaptação do modelo *SDL* mantém a interação entre duas dimensões, os *atributos pessoais* e os *processos autônomos,* como

no modelo original, e a terceira dimensão, que nessa adaptação é o *contexto de aprendizagem* musical. Nessa terceira dimensão, existe outra interação interna que é composta pelo *autoaprendizado* e a *aprendizagem orientada ou dirigida*. Esta última é entendida por um aprendizado orientado por profissionais voltados para o ensino. Em seguida, a Figura 2 mostra o *resultado* composto pelo *grau de satisfação* e a análise sobre *o que foi aprendido*. Esse *resultado* se abre para nova trajetória do aprendiz, num processo contínuo do aprendizado musical.

Esse modelo não segue uma sequência pré-determinada, ou seja, não é um processo linear. Essas dimensões acontecem de maneira integrada, simultânea e em ordens diversas que vão se inter-relacionando. São processos individuais desenhados de acordo com o perfil de cada aprendiz de música e seus ambientes de aprendizagem.

Esse modelo adaptado possibilita compreender com mais detalhes as experiências de aprendizado informal em música, os desejos por uma orientação musical e as experiências de autoaprendizes com o aprendizado musical dirigido.

A título de esclarecimento, os conceitos centrais deste estudo têm nomenclatura parecida, porém com significados distintos. O termo *autoaprendizado*, já difundido na literatura do campo da educação musical, refere-se à aprendizagem realizada entre pares ou de forma individual, mas sem a mediação de profissionais da educação e caraterizado pela autonomia do aprendiz; o termo *aprendizagem orientada* ou dirigida diz respeito ao aprender mediado por esses profissionais; *aprendizagem autodirecionada* é o termo que qualifica os processos de aprendizagem identificados nas trajetórias dos jovens guitarristas, parceiros da pesquisa.

A pesquisa com os nove jovens ocorreu entre 2015 e 2016, foi do tipo estudo de casos múltiplos e realizada totalmente em meio digital (primeiros contados, seleção dos jovens, entrevistas, performances postadas no YouTube e Facebook pelos próprios jovens).[5]

---

5 Detalhes dos caminhos metodológicos estão publicados em Arroyo, Bechara e Paarmann (2017). Também estão na mencionada dissertação que deu origem a este capítulo (Paarmann, 2016).

Segue o relato sobre os atributos pessoais das jovens e dos jovens com observações sobre seus processos autônomos de aprendizagem musical, pois eles são uma constante na trajetória desses autoaprendizes. Avançando, apresento os momentos em que os jovens manifestam seu interesse pela orientação musical de professores e a seleção de alguns casos que dizem respeito ao período em que receberam essa orientação. Finalizo pontuando que a autonomia dos jovens se destaca como uma dimensão central da aprendizagem autodirecionada.

Descobrindo a música e o instrumento musical – as jovens e os jovens e seus atributos pessoais na aprendizagem autodirecionada

A seleção dos jovens guitarristas foi realizada na rede social Facebook por meio de um convite que postei em vários grupos direcionados para guitarristas. O critério para que esses jovens pudessem participar da pesquisa era basicamente terem entre 18 e 29 anos[6] e terem se iniciado no estudo da música por meio da autoaprendizagem. Efetivamente, compuseram a pesquisa nove autoaprendizes moradores em diferentes locais do Brasil: Stevie, Michele e José (São Paulo, capital), Daniele (Arujá-SP), Jason (Mogi-Guaçu-SP), Mirella (Louveira-SP), Flávio (Brasília-DF), Josina (Cambuí-MG) e Ludmilla (Camaçari-BA).[7]

No modelo *SDL* adaptado (Figura 3), a dimensão dos atributos pessoais comporta motivação para aprender, o uso de estratégias e o uso de recursos para o aprendizado.

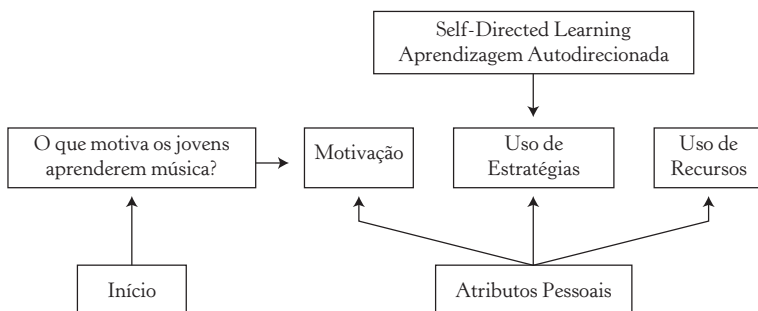
---

6 A justificativa desse recorte etário, mesmo reconhecendo suas limitações, foi assegurar a participação na pesquisa de um grupo de autoaprendizes que pertencem a uma mesma geração e, portanto, compartilham alguns aspectos da contemporaneidade que vivem.

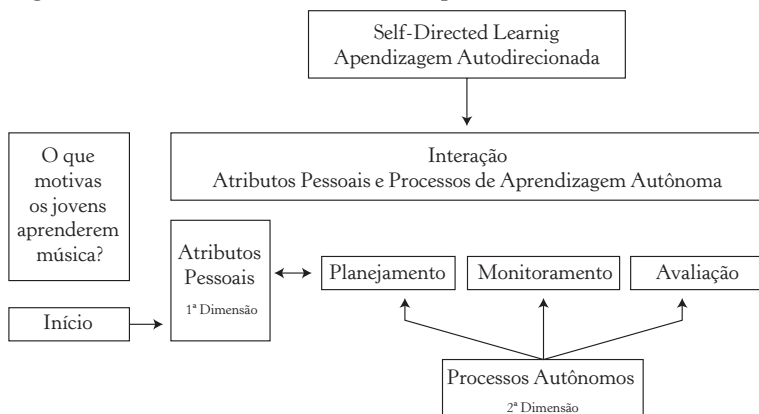
7 Os nomes são fictícios. Foi preciso fazer um segundo convite apenas para mulheres guitarristas autoaprendizes, pois ao primeiro convite somente uma havia respondido entre cinquenta homens (Paarmann, 2016, p.49).

O início do autoaprendizado de música constatado entre os jovens participantes da pesquisa foi marcado por intensa motivação, especialmente quando acontece o primeiro contato com um instrumento musical.

Neste tópico, apresento as motivações que desencadearão o uso de estratégias e de recursos que elas e eles adotaram para a construção da sua trajetória de aprendizado.

Figura 3 – Modelo *SDL* – 1ª dimensão – atributos pessoais

Fonte: elaboração do autor.

Além da descrição de dados relativos a essa primeira dimensão do modelo, são identificados aspectos da segunda dimensão, processos autônomos (Figura 4), uma vez que são permanentes na trajetória dos jovens. Em outras palavras, quer nos processos de autoaprendizado, quer na própria busca por orientação musical, as jovens e os jovens mostraram-se motivados, buscando recursos e estratégias de modo autônomo, planejando, monitorando seu desempenho e se autoavaliando.

Figura 4 – Modelo *SDL* – 2ª dimensão – processos autônomos

Fonte: elaboração do autor

"As cordas são o meu destino"[8] – as motivações para aprender música

A trajetória do autoaprendizado de guitarra entre esses jovens é variada, mas a descoberta do instrumento e o desejo de aprender a tocá-lo apareceu como traço comum. As biografias indicaram que a maioria iniciou seus contatos com a música por intermédio do violão. Apenas Stevie e Josina começaram com outros instrumentos.

Stevie iniciou seu aprendizado pela flauta doce.

> Stevie – Foi bem curioso. Comecei com flauta doce e o que aconteceu? [...] meu tio tinha uma flauta [leve pausa] e um vizinho meu tinha um violão. E assim, eu peguei aquela flautinha e comecei a tirar várias músicas de ouvido, mas sem nunca ter tocado, nunca tinha visto nada. Eu comecei a tirar música de ouvido. Tirei várias músicas. Mas músicas bobinhas como *Atirei o pau no gato*, a musiquinha da copa. Aquelas músicas bordãozinho de algum comercial, e o pessoal [seus amigos] falavam "você tem um ouvido bom, né? Você tá tirando a música de ouvido. Isso é legal!".

8 Frase dita pelo jovem Stevie durante entrevista (em 29 mar. 2015).

O incentivo familiar e o desejo de tocar com amigos marcam o início da sua trajetória musical, mas o reconhecimento da sua capacidade de tirar música de ouvido, que nesse caso pode ser considerada um recurso, foi um atributo pessoal motivador para continuar seu processo de aprendizado.

Josina relata que já tinha o desejo de aprender a tocar guitarra, mas seus pais a matricularam em uma escola para aprender canto.

> Josina – [...] vou tentar resumir. Minha mãe era cantora e meu pai é guitarrista... Eles se casaram por causa da música e tiveram a mim e meu irmão que é baixista. Eu comecei a cantar quando era pequena, só que eu não gostava muito. Fui matriculada numa escola de Cambuí (MG), a extinta Escola Música Livre que era especializada em canto, guitarra e violão. Fiquei lá mais ou menos uns dois anos estudando canto dos doze aos quatorze anos de idade [...]. Mas eu não gostava de cantar, eu queria mesmo era tocar guitarra!

O interesse por aprender a tocar um instrumento também foi motivado sem nenhuma influência familiar, como é o caso do jovem Flávio. Seus amigos, que já tocavam violão e eram populares na escola, e o jogo *Guitar Hero*[9] despertaram seu interesse pelo instrumento.

> Flávio – [...] quando eu era mais novo e tal, a gente sempre viu o pessoal levando o violão pra escola e sempre tinha um que tinha habilidade de tocar. Tinha um amigo meu que gostava muito de violão e tocava guitarra há certo tempo e já pegava aula, e assim, ele levava o violão pra escola e era um sucesso. Eu ficava vendo aquilo e

9 "[...] *Guitar Hero*, jogo lançado em 2005 pela produtora Red Octane, já carrega uma identidade fortemente associada ao gênero rock antes de ter seu conceito explicado. Trata-se de uma série de jogos musicais onde o jogador utiliza um controle em forma de guitarra para simular a ação de tocar o instrumento entre várias canções de rock. O desafio não está em tocar exatamente igual ao instrumento real, mas em combinar botões coloridos com as cores exibidas na tela, dando sequência a uma música e, quando feito com sucesso, animando também uma plateia virtual e acumulando pontos." (Nogueira, 2010, p.5)

> achando muito legal. Aí, comecei a jogar *Guitar Hero*. Vi e entrei em contato com muita música; aprendi a gostar de muitos estilos que eu não conhecia, e muitas músicas que eu nem imaginava que existiam.

É importante salientar que o *Guitar Hero* não tem como objetivo ensinar alguém a tocar guitarra, pois apesar de o controlador (uma adaptação criada para substituir o tradicional *joystick*) ter um formato parecido com uma guitarra, não corresponde em nada ao instrumento real.

Outro aspecto motivacional se dá a partir do desejo de seguir um modelo, ou seja, os ídolos da música passam a ser um significativo referencial motivador.

> Flávio – [...] daí um dia eu decidi que queria fazer uma banda também, eu queria ser como esses exemplos que eu peguei, eu queria ser um exemplo, queria que as pessoas falassem [sobre ele], queria fazer esse negócio como esse cara [o ídolo guitarrista]. Eu era moleque né?

Motivado por esse sonho, Flávio comprou o seu primeiro violão e começou seu processo de autoaprendizado.

> Flávio – Daí eu fui no gás [nessa motivação]. Às vezes a gente não consegue dimensionar o tamanho dos nossos sonhos. Daí eu fui com tudo. Comprei esse violão por trinta reais. Ele estava encostado na casa de um *brother* meu, aliás, é ele que toca comigo hoje em dia. Daí, eu comecei a pegar algumas coisas.

Stevie iniciou sua trajetória na flauta doce. No entanto, por meio de um amigo violonista, descobriu o violão e percebeu outra motivação. Foi nesse momento que suas decisões para buscar recursos de autoaprendizado começaram.

> Stevie – Esse meu amigo conseguiu outro violão e me deu o violão velho. Aí comecei [...] Eu entrava no site Cifra Club[10] e começava a pegar as musiquinhas com dois acordes, três acordes etc. Aí tinha um amigo meu também que, inclusive, atualmente é o vocalista da minha banda... Ele já tocava e ia lá em casa e me ensinava as músicas. Eu comprava aquelas revistinhas da banca de jornal que vem com as cifras das músicas e eu ia tirando. Aí eu fui indo nessa onda. Apesar de gostar de *rock*, eu também tirava umas músicas nacionais, porque era mais a base [harmonia]. Eu sempre toquei a base, os acordes [...]

Vemos, aqui, uma série de ações motivadas pelo objetivo de tocar músicas ao violão e demonstração da consciência de que era preciso começar com músicas mais simples. Stevie passou a utilizar alguns recursos que estavam ao seu alcance, como acessar a internet para encontrar sites com músicas cifradas, utilizar as revistas impressas especializadas e continuar aprendendo com seus amigos.

A trajetória de autoaprendizado pode ter variações de intensidade motivacional. Por exemplo, alguns aprendizes não se deixam abater pelos entraves, enquanto outros transitam em variações de ânimo. Esse tipo de atributo pessoal pode ter resultados diversos para alcançar um objetivo musical.

Michele é uma jovem que não se deixava abater quando deparava com alguma dificuldade. A motivação que a levou ao início do autoaprendizado musical da guitarra é inusitada.

> Michele – Eu tenho um irmão, né? [...] ele ganhou a guitarra [...] Eu era ligada no *rock* por causa dele e da minha mãe... Ela tinha uns CDs do Lenny Kravitz[11] e tal. Eu sempre achei legal, mas daí [...] minha mãe deu uma guitarra de presente para ele e eu pegava o instrumento escondida pra dar umas arranhadas. Foi aí o meu primeiro contato [...] Foi por volta de 2008 e 2009, por aí. [...] Mas

---

10 Cifra Club: site de compartilhamento de músicas cifradas. Disponível em: www.cifraclub.com.br.

11 Lenny Kravitz: cantor, guitarrista e compositor do gênero pop/rock americano.

> ele não queria me ensinar e não emprestava a guitarra. Tive que esperar alguns meses para ter o primeiro contato. Assim que ganhei a guitarra comecei a aprender sozinha, tirando músicas com auxílio de programas de tablatura e revistas. Não estudava teoria, nem improviso, apenas tirava músicas e treinava técnicas para velocidade. Isso durou aproximadamente dois anos, até eu resolver que gostaria de ser musicista.

Nem sempre uma motivação está ligada a situações empolgantes e positivas. É possível que uma situação adversa acabe se tornando motivadora. O aprendiz terá que ter atributos pessoais diferenciados para transformar essa situação, a princípio desagradável, em uma motivação para aprender.

Jason passou por uma fase interessante até descobrir a guitarra. A partir do estímulo familiar, começou a aprender a tocar violão popular com seu pai e seu avô. Pouco tempo depois, ele migrou para o teclado por influência de seu irmão mais velho: "eu o via tocando umas músicas no teclado e pensei em tentar também". Depois de um tempo, ele repensa seu gosto pelo teclado: "fiquei um ano tocando teclado, daí eu falei assim: o teclado não é para mim, vou ficar só com o violão!". E assim, ele retorna ao violão e matricula-se em uma escola de música, mas dessa vez decide estudar violão erudito.

> Jason – Foi o seguinte, eu fui fazer aula de violão erudito para buscar um pouco mais de conhecimento no instrumento. Eu sabia tocar os acordes, mas tinha coisas que eu não sabia fazer. Então eu vi que eu precisava dar um jeito de fazer aulas. Daí fiquei sabendo que aqui na cidade tinha essas aulas em uma escola de música... Fui lá fazer. Pensei, vamos ver qual é que é [...].

Essa fase de experimentações acontece dos 7 aos 10 anos de idade que é quando ele retorna ao violão. O que me chamou a atenção foi que, apesar de ser criança, Jason tomava decisões, buscando o instrumento que mais lhe interessava naquele momento. Ele já manifestava autonomia, de certo modo monitorando-se e autoavaliando-se

("tinha coisas que eu não sabia") e planejando ("eu vi que precisava fazer aulas"). Seus estudos no violão erudito seguem até que um dia a guitarra cruza seu caminho.

> Jason – [...] eu gostava muito de tocar o violão erudito e eu ia muito por sonoridade. Nesse período foi muito sonoro; eu ia muito pelo som. Por exemplo, tocar a guitarra era uma coisa legal, mais chamativa. Uma guitarra é mais bonita e têm todas essas coisas que chamam atenção, né? Quando eu vi a guitarra pela primeira vez eu disse, *Nossa! O que é isso? Eu quero tocar isso para sempre!* [fala com grande ênfase]

Esse momento aconteceu quando ele começava a tocar com a banda da igreja que frequentava. Depois desse grande encantamento, o jovem decidiu aprender a tocar guitarra sozinho e, paralelamente, manteve-se matriculado no curso de violão erudito.

> Jason – Eu estudava violão erudito com leitura e a parte mais livre era na guitarra que eu pegava com os meus amigos. Nesse período, que eu fazia erudito e tocava guitarra, eu tentava tocar guitarra como eu tocava o violão erudito, mas não era a mesma coisa. Era totalmente diferente, e então o que fiz? Eu passei a estudar guitarra sozinho e estudar violão erudito em separado [com o professor na escola].

Mais uma vez, o caso de Jason me chamou a atenção, pois ele transitava entre o autoaprendizado (guitarra) e o aprendizado dirigido (violão erudito), e todas essas ações estavam ligadas a uma grande motivação de experimentar e vivenciar aprendizados diferentes.

Neste tópico, dedicado aos atributos pessoais, vimos que os aprendizes vivenciaram uma intensa fase de descobertas quando iniciaram suas aprendizagens em música. Cada jovem demonstrou um conjunto de atributos pessoais singulares que varia de acordo com as suas personalidades, ambiente familiar, cultural e social, portanto, integrado aos contextos de aprendizagem musical.

"Eu vou tocar guitarra"[12] – pensando estratégias e usando recursos

A motivação é o combustível para que o aprendiz de guitarra siga uma constante busca de realização dos seus objetivos. Neste tópico abordarei as estratégias e os recursos que esses aprendizes encontraram e desenvolveram nos seus autoaprendizados.

A maioria dos jovens entrevistados relatou que seus gostos musicais, embora fossem diversificados, tinham ênfase no gênero rock, no qual a guitarra elétrica é essencial. Para a maior parte dos jovens entrevistados, o grande momento de motivação aconteceu quando eles descobriram a guitarra e conseguiram ter contato físico com ela. Jason teve uma experiência intensa quando esse contato físico aconteceu.

> Jason – Eu estava com 9 anos de idade, eu lembro até hoje que quando eu peguei (a guitarra) pela primeira vez eu não dormi, eu fiquei a noite inteira pensando: *como é que eu vou fazer para ter uma guitarra como aquela?* Pois aquela guitarra era de um amigo meu [...] E eu falei, *caramba, que da hora, nossa, eu vou tocar guitarra*! [risos] Foi o ponto decisivo.

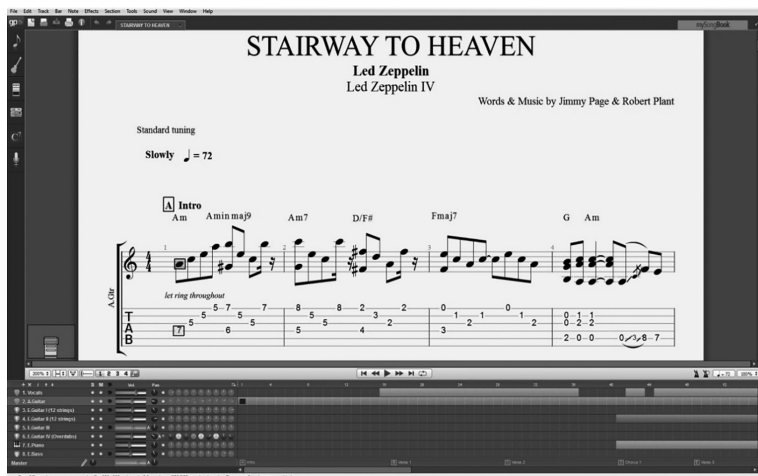
O uso de recursos tecnológicos para o aprendizado é uma constante entre os entrevistados. A utilização de cifras e tablaturas[13] são os principais meios de compartilhamento de músicas, as quais são fartamente encontradas na internet e nas revistas impressas especializadas.

---

12 Frase dita pelo jovem Jason durante entrevista.

13 É importante observar que tanto a música cifrada quanto a tablatura não oferecem códigos suficientes para uma execução musical sem nenhuma escuta prévia, ao contrário da partitura tradicional. Na tablatura e na música cifrada não há alturas nem durações especificadas, porém algumas tablaturas são escritas com as durações rítmicas. Boa parte desses aprendizes não possuía conhecimento teórico da linguagem musical e até mesmo a leitura de tablaturas, muitas vezes, mostrava-se uma ferramenta difícil de entender.

Existem vários softwares voltados para a guitarra. Entretanto, o *Guitar Pro*[14] (Figura 5) foi o mais popular entre os participantes da pesquisa. Esse programa faz uma união de cifra, tablatura, partitura e som, e ainda é possível escutar os instrumentos separadamente, ou seja, o *Guitar Pro* oferece uma forma de escrita mais clara e eficaz para o guitarrista como ferramenta de aprendizagem das suas músicas prediletas.

Figura 5 – Tela capturada do programa *Guitar Pro*

Fonte: elaboração do autor

Michele descreve suas estratégias e a utilização do software *Guitar Pro* como recurso de aprendizado.

> Michele – [...] comecei mesmo foi quando meu pai resolveu me dar uma guitarra e então eu descobri o *Guitar Pro*, né? [...] Meu irmão me ensinou poucas vezes a ler a tablatura, mas eu não sabia ler nota. [...] Então descobri o *Guitar Pro*. Lá dá para pausar, acelerar, diminuir a velocidade [da música]. Só tocava e decorava Iron Maiden e tal. Só tirava música lendo tablatura e isso foi por um ano

14 *Guitar Pro* está disponível em: https://www.guitar-pro.com.

inteiro. Nesse tempo eu ganhei bastante técnica. [...] Eu tirava música e acabava não tendo problema com o tempo das músicas, porque de certa forma eu estudava tocando junto com o metrônomo do programa. [...] Teoria nada. Depois de quase um ano tocando foi que eu fui descobrir os nomes de notas e essas coisas assim. Eu lia cifra, mas só fazia a posição, eu não fazia ideia do que era aquilo.

Além da utilização do *Guitar Pro,* Michele também recorreu às revistas impressas, em especial à revista *Guitar Player Brasil*[15] que também publica tablaturas dos clássicos do rock. O recurso digital (software) auxiliou na compreensão e utilização de um recurso tradicional, nesse caso a revista impressa.

Michele – Logo no começo foi com o *Guitar Pro*. Eu tirava música copiando [tocando igual] através do programa, até que eu descobri a revista *Guitar Player*. Meu pai me deu algumas de presente. Na verdade, foi uma edição especial que tinha umas cinco revistas juntas. Nessas revistas tinha uns toques [dicas] como do guitarrista John Petrucci e esse tipo de coisas. Eu ficava fazendo aqueles exercícios e só, né? Minha fonte era sempre tablatura porque eu sempre gostei muito de *heavy metal* e eles não tocavam acordes cheios,[16] As músicas das bandas Iron Maiden e Metallica não tinham muitos acordes cheios. Então eu só copiava a tablatura com ritmo, eu não sabia nada.

Nos processos de autoaprendizado de Michele, percebi uma grande interação entre motivação, estratégia e uso de recursos. São também detectáveis processos autônomos, pois a jovem sempre está em constante autoavaliação e monitoramento da sua evolução ("eu não fazia ideia do que era aquilo").

---

15 Licenciada pela *Guitar Player* norte-americana, a *Guitar Player Brasil* é uma revista mensal especializada em guitarra. Disponível em: www.guitarplayer.com.br

16 Acordes cheios: acordes completos na formação de tríades. Bandas de *rock*, de modo geral, utilizam díades formadas apenas por fundamentais e quintas justas; no segmento da guitarra são chamados de *powerchords* ou bicordes.

No próximo trecho da entrevista, é possível observar essas interações dos seus atributos pessoais em que ela explica como lidava com as dificuldades iniciais para aprender a tocar com o uso das tablaturas.

> Michele – No começo, eu não me lembro de ter nenhuma dificuldade [...] eu me sentia perdida por não saber por onde começar, mas quando eu via as tablaturas e comecei a aprender a desacelerar [a velocidade da música que ela queria aprender], eu não tive dificuldade, eu era bem persistente [...] não me importava em quanto tempo eu levaria pra tocar a música. A dificuldade não me parava; eu não conseguia enxergar a dificuldade, pela vontade de tocar as músicas.

Stevie, depois da sua fase tocando as harmonias ao violão, descobre a escala pentatônica e passa a desejar fazer solos de guitarra: [...] "eu nunca tinha feito um solo, até um dia que me apresentaram a pentatônica de lá menor. Aí tudo mudou na minha vida". Ele adquire sua primeira guitarra e começa a buscar recursos para conseguir solar. Esse jovem também utilizou o programa *Guitar Pro* para conseguir aprender com um pouco mais de facilidade.

Se a maioria dos jovens entrevistados possuía computadores e acesso à internet, alguns não tiveram essa tecnologia à disposição. Esse era o caso de Mirella.

> Mirella – Normalmente eu ficava muito tempo em casa sozinha sem nada para fazer na vida [...]. Por exemplo, eu não tive televisão na minha infância, não tive acesso à internet [...]. Eu sempre tive essa coisa de brincar, de inventar coisas em casa, e a música foi uma coisa que tomou muito o meu tempo nessa época de adolescência. Eu não tinha nada para fazer, eu ia para escola, chegava na minha casa e era isso. [...] Mas na maior parte do tempo eu ia às bancas procurar revistas [sobre música e violão] e quando encontrava eu sempre pulava a parte teórica. Eu achava chato, eu não tinha uma pessoa para me ajudar, porque é mais difícil você entender lendo do

que uma pessoa te falando, né? E eu não queria essa parte teórica, eu pensava, eu quero é tocar, eu não quero saber por que o lá é lá, quero saber o desenho e pronto!

O que chama a atenção aqui é a intensa motivação de Mirella para buscar soluções de problemas de forma independente. Um dia, a jovem deparou com o seu primeiro grande desafio de aprendizado – talvez o mais importante para os aprendizes iniciantes de violão –, que foi conseguir executar os acordes com pestana. A seguir, ela relata como solucionou essa dificuldade.

Mirela – Eu peguei o livrinho [com músicas cifradas] e comecei a ver os desenhos e como se colocam os dedos no braço do violão e treinava. Eu aprendi a tocar, razoavelmente, com pestana em três meses, mas eu ficava durante quatro a cinco horas por dia, sem parar. Enquanto eu não conseguia fazer a pestana eu não parava. Meus dedos inchavam, sabe o calo?

Mesmo não tendo nenhuma orientação, ela conseguiu superar essa dificuldade. Utilizou, como estratégia, ações de tentativa e erro aliadas ao uso das revistas com cifras como principal recurso. Observei que a força de vontade e persistência são atributos pessoais importantes quando o aprendiz depara com uma grande dificuldade.

Outro caso em que as tecnologias estavam longe do alcance foi com a jovem Ludmilla. Morando na cidade de Camaçari (BA), relatou que além de não ter computador, a cidade não disponibilizava acesso à internet. A partir dessa condição, mais uma vez o recurso principal era o meio social, mas dessa vez, na igreja: "Eu comecei com o violão [era emprestado] pegando umas notas [aqui ela se refere aos acordes] aqui e ali com os amigos na Igreja". Ela desejava ter uma guitarra, mas por não ter condições financeiras resolveu começar aprendendo no violão.

Ludmilla não utilizava cifras, aprendeu vendo seus amigos da banda da igreja tocarem o repertório do culto e tirando as músicas de ouvido. Afirmou que isso não foi uma tarefa fácil.

> Ludmilla – No início foi difícil porque na Igreja, pelo menos lá onde eu congrego, [...] as pessoas não tinham o costume de ensaiar e estudar a música antes. Pegava na hora de ouvido, entendeu? E até hoje acontece isso de vez em quando. Eu tinha dificuldade de pegar a música na hora de ouvido. O baixista da Igreja sempre ia me falando as "notas"[17] durante a música e eu ia pegando. [...] Não tinha muitas cifras não, era mais falando as "notas", mostrando, eram só as fitas K7 pra gente ouvir.

Josina também não tinha acesso à internet e seu principal recurso era o uso das revistas impressas especializadas.

Ela era assinante da revista *Cover Guitarra* que também publicava várias matérias sobre o segmento e várias músicas transcritas em partitura e tablatura. Josina relatou que, em uma das edições dessa revista, descobriu que havia mulheres brasileiras tocando guitarra profissionalmente.

> Josina – Tinha também as revistas especializadas em guitarra, eu tinha assinatura da *Cover Guitarra* que tinha até as transcrições de músicas [...] Aliás, foi aí que eu conheci a Tatiana Pará e eu pensei, *Nossa, que legal, uma mulher tocando guitarra também*! [...] Fui muito influenciada por ela.

Neste tópico foi possível identificar os três quesitos que compõem a dimensão dos atributos pessoais: a motivação, as estratégias e os recursos de aprendizagem. Cada jovem possui uma construção de aprendizado personalizada, pois o ambiente familiar e sociocultural interfere sensivelmente na sua forma de aprendizagem da guitarra.

O atributo pessoal mais importante que pude detectar foi o alto grau de determinação para que os problemas fossem solucionados com os recursos que os aprendizes tinham ao seu alcance. Processos autônomos como monitoramento, avaliação e planejamento foram identificados nessas incursões no autoaprendizado.

---

17 Muitos aprendizes de guitarra e até mesmo alguns veteranos, quando se referem ao acorde, costumam chamá-lo de "nota".

O despertar do desejo por uma orientação musical

Os relatos das jovens e dos jovens indicaram que em algum momento seus processos de autoaprendizagem chegavam a um limite temporário, e como consequência buscaram uma orientação com um professor de guitarra e/ou de música (de outros conhecimentos além do instrumental).

Depois que Stevie começou a tocar com a banda católica, percebeu que a sua forma de execução na guitarra precisava ser melhorada, pois a banda exigia mais do seu desempenho. Mas essa exigência ainda não foi a principal motivação para que ele procurasse um professor. A ampliação do seu repertório de escuta, acompanhada de ter novos ídolos como modelo, culmina no desejo de tocar essas músicas, e como consequência esses aspectos o fizeram avaliar sua situação como autoaprendiz.

> Stevie – Eu queria fritar[18] igual um louco né? Porque eu comecei a ouvir *heavy metal* com bandas como o Metallica, Angra e aí eu pensava, *não, não dá pra fazer aquilo [solo] sem fazer aula de guitarra. É impossível! Como que o cara faz aquelas palhetadas? Tem que ter um truquezinho e o professor vai me ensinar alguma coisa.* E aí eu ficava pesquisando sobre os professores para saber quantas palhetadas ele tocava por segundo, eu pensava, *mano, tem que ser um professor tipo uau, né*? Quando eu comecei as aulas... eu queria descobrir como eu poderia ser o Deus grego da guitarra.

Aqui é possível identificar a autoavaliação (processos autônomos) em ação. O jovem Stevie percebe que essa dificuldade não seria fácil de superar e, portanto, considera que é necessário recorrer a uma orientação musical. Nesse momento, seu principal critério para encontrar o seu primeiro professor dizia respeito às habilidades desse; em outras palavras: que o professor fosse um virtuose

18 Fritar é uma gíria usada entre os guitarristas que significa tocar muito rápido. Um guitarrista virtuose também é chamado de fritador.

da guitarra. No entanto, outras motivações contribuíram para que ele buscasse uma orientação musical. Stevie também observa que o acesso à internet era complicado por conta da baixa velocidade de conexão. Dado esse problema, ele não tinha acesso aos métodos, vídeo-aulas e tudo que a internet estava começando a proporcionar.

No próximo relato, o jovem faz uma observação interessante sobre esses momentos e explica como isso impactou sua decisão de iniciar suas aulas com um professor. Esta fala indica também processos autônomos como monitoramento, autoavalização e planejamento:

> Stevie – O jeito de tocar, a postura... Porque às vezes um acorde que eu via alguém fazendo com facilidade eu pensava, *meu, mas por que que está tão difícil?* Realmente *eu preciso fazer aula* [fala rápido e com ênfase]... Hoje em dia tem até muito conteúdo na internet... Tem muito professor dando aquelas aulinhas curtas... Você consegue até resolver isso, mas claro que é diferente com um professor. Com o professor sempre é diferente porque tem hora que você quer fazer uma pergunta ali, na hora, e você não pode. Eu assistindo ao vídeo nunca foi suficiente. Imagine que naquela época eu não tinha um acesso à internet tipo "*speed* super-rápido",[19] não tinha nada. Então... eu precisava de alguém que fosse profissional para me mostrar e falar que *esse é o jeito certo de fazer as coisas*!

Mirella distanciou-se do aprendizado de violão e começou a tocar guitarra principalmente pelo fato de ela ter formado com os seus amigos a sua primeira banda de pop/rock. A jovem percebeu que todos deveriam ter aulas para tocar melhor, assim a banda teria mais qualidade. A percepção de Mirella demonstra como os processos autônomos sempre estão em atividade.

> Mirela – Nós estávamos tocando [a banda] e já dava para tocar mais músicas, daí resolvemos levar isso para frente, tocar em

---

19 Conexão de banda larga oferecida pela antiga Telefônica em São Paulo (SP), que tinha o nome de *Speedy*, em meados da década de 2000.

> festivais e começar dessa forma... Né? Daí eu falei, *mas para isso a gente precisa dar uma melhorada nisso aqui, né*? Daí eu, o baixista e o baterista fomos atrás de professores e tudo mais. Eu e o baixista fomos no centro da cidade, numa loja de instrumentos e nos fundos da loja davam aulas, daí eu fui ter aula com o professor.

O caso da jovem Michele foi um dos mais interessantes no que diz respeito a suas motivações para começar a ter aulas de guitarra. Motivada pela curiosidade, ela resolveu consultar suas colegas da escola, que já faziam aulas de violão, para entender como essa orientação funcionava. Sua conclusão, naquele primeiro momento, foi um desapontamento. Entretanto, essa percepção duraria pouco tempo.

> Michele – Então, sobre o professor foi o seguinte. Na época que eu comecei a tocar, tinha umas três ou quatro meninas que tocavam violão [...] Eu perguntava para elas como eram suas aulas de violão e como funcionavam. Mas elas só me mostravam o caderno com músicas cifradas, tipo assim, hoje eu aprendi a música tal... Então, naquele dia eu tive a ideia de que a aula de música era pra aprender músicas e só. Mas eu pensava: eu já faço isso, já tiro as músicas e de graça e assim, de certa forma eu acabava tocando mais que elas. Tinha uma das meninas que era guitarrista, mas eu via que ela tocava violão na guitarra, não era muito uma guitarra, né? Eu pensei, se for para tocar [risos] e aprender música, vou aprender em casa. Mas foi quando eu comecei a ouvir blues e quis começar a improvisar. Pensei: "Putz, não tem como". Isso foi uma das coisas que me levaram a procurar aulas, mas isso já foi bem na época que eu estava decidindo ser musicista mesmo.

Como vimos, tempos depois daquela conclusão desmotivadora sobre o que era ter aulas, Michele passou a ouvir blues, o que demandou improvisar, prática que não lhe era fácil. Porém, a grande e mais importante motivação para que ela buscasse uma orientação aconteceu quando Michele decidiu que "levaria a música mais a sério".

> Michele – Professor só veio no momento que eu resolvi sair do cursinho, pois eu estava decidida a fazer a faculdade de arquitetura. Parei com tudo e decidi que eu queria levar a música a sério. Afinal, se eu vou levar a sério vou precisar saber de onde vem as coisas, como é que funcionam. Eu precisava ter uma base, né? Se eu ia levar a sério, não posso querer tocar só as músicas que eu gosto. Então foi aí que resolvi procurar um professor.

No próximo relato, Jason detalha como chegou à conclusão de que era o momento de procurar um professor de guitarra.

> Jason – Eu cheguei num ponto que eu estava tocando guitarra como se fosse um violão. Eu não conseguia fazer o que "os caras" [guitarristas experientes] faziam; não conseguia fazer o que eu escutava, e eu pensava: *Como é que faz isso*? Daí foi quando eu vi esse guitarrista que foi o meu primeiro professor. Eu o vi tocando numa banda de rock clássico, e daí eu pensei: *nossa! O cara consegue fazer tudo! Como é que será que ele consegue fazer tudo aquilo?* Daí eu fiquei sabendo, por um amigo do meu irmão, que ele dava aula de guitarra. Daí eu pensei: *é o momento certo para eu ir buscar isso aí. As coisas que eu não sei fazer eu acho que eu vou aprender com ele*! Na época eu estava meio assim, sabe? *Nossa, eu não consigo fazer*!

O caso da jovem Ludmilla diferencia-se dos demais, visto que ela tinha intenções de ter aulas de guitarra, mas devido a uma série de circunstâncias, não levou isso adiante.

> Ludmilla – [...] eu sempre tive vontade de ter um professor, eu sempre tive vontade de estudar, porém aqui onde eu moro e devido a algumas dificuldades financeiras, eu não tinha muito acesso a professores. Eu procurava e não encontrava. E quando encontrava tinha as minhas dificuldades financeiras para fazer essas aulas.

A partir dessa situação, Ludmilla manteve-se aprendendo com os recursos que estavam disponíveis, ou seja, ela seguiu no

autoaprendizado. Mas em um dado momento, um professor percebeu seu potencial e dedicação e por essa razão se ofereceu para ajudá-la.

> Ludmilla – [...] eu conheci um amigo, um irmão da Igreja, que tocava guitarra. Ele era considerado um dos melhores da cidade, aí eu comecei a ter aula com ele. Ele me viu tocando e gostou e percebeu meu interesse e vontade de aprender. Por causa disso começou a me chamar para passar algumas coisas para mim, questões de solos, escalas e técnicas.

Neste tópico, o despertar da motivação por uma orientação musical revelou que existem vários "porquês" vinculados ao fato de que todos os jovens que participaram da pesquisa chegaram aos seus limites, ao menos momentaneamente, na autoaprendizagem, e por essa razão buscaram uma orientação musical. Entre esses porquês está que uns decidiram que se tornariam profissionais (Michele e Josina), outros se decidiram por conta de alguma dificuldade em particular (Stevie, José, Jason e Ludmilla) e outros pela motivação de tocar ou iniciar uma banda (Mirela e Flávio).

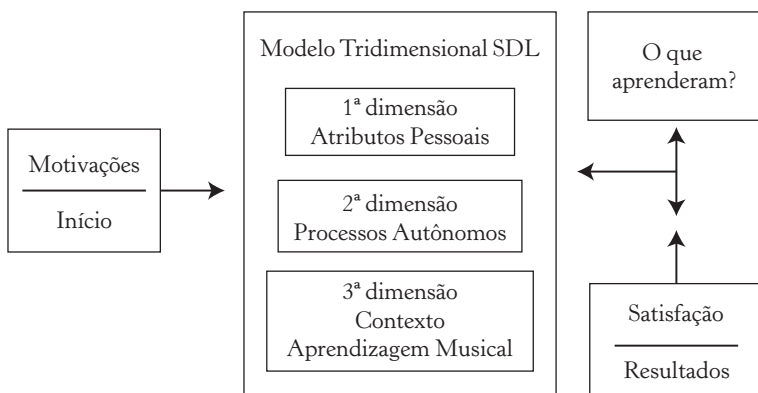
"Agora é pra valer" – as orientações musicais, seus prós e contras

O desejo dos jovens por uma orientação musical levou-os a formas diferentes de orientação. Alguns procuraram escolas de música, outros professores particulares de guitarra e outros um curso superior de música. Houve aqueles que transitaram e/ou alternaram orientações diferentes, buscando as mais adequadas para atender às suas necessidades.

Seguindo, apresentarei dois relatos pontuais sobre as experiências que esses jovens tiveram com as orientações recebidas. Esses relatos trazem as avaliações dos aprendizes acerca de prós e

contras da orientação musical e desvelam que, mesmo no contexto da aprendizagem dirigida, mantêm características da aprendizagem autodirecionada.

A Figura 6 sintetiza os resultados dos processos de aprendizagem autodirecionada vividos pelos jovens. Mesmo com a opção de buscar orientação de professores, considero tratar-se de processos de aprendizagem autodirecionada porque, como será exposto neste tópico, são os jovens que decidiram buscar orientação, preservando autonomia e autogerenciamento para manter ou não a ajuda de professores.

Figura 6 – Modelo *SDL* – resultados e satisfação

Fonte: elaboração do autor

"Hoje eu sou autoaprendiz com orientação"[20] – o caso de Michele

A jovem Michele experimentou orientações diferenciadas com professores de música e de guitarra até chegar a um modelo que considerou o mais adequado para o seu aprendizado: uma "autoaprendiz com orientação" quando necessário.

20 Frase dita pela jovem Michele durante entrevista (em 29 mar. 2015).

Sua decisão de buscar orientação foi tomada com a condição estipulada por seu pai: que a jovem obtivesse um diploma. Essa conjuntura levou Michele a buscar informações sobre o curso de bacharelado em música e, nesse momento, teve consciência de que aprender teoria musical era necessário para o seu ingresso na faculdade.

Por não ter tido nenhum contato com teoria, decidiu procurar uma escola de música para se preparar para o curso de bacharelado em guitarra.

> Michele – Percebi que o tempo que levei pra aprender a tocar sozinha levaria a metade do tempo ou menos, com auxílio do professor. Eu precisava de alguém que me orientasse e ajudasse a organizar o meu aprendizado, e que me ensinasse aquilo que eu precisava pra poder ingressar na faculdade.

Ao se matricular em uma escola especializada em guitarra, a jovem vivenciou, pela primeira vez, a experiência de ser orientada, de ser aluna. "Minha primeira orientação musical foi quando entrei para a escola de música. Fiz essa escolha por ser uma escola famosa e por ver que bons guitarristas saíram de lá [...]".

Michele procedia a uma avaliação constante tanto do seu aproveitamento no curso quanto da metodologia da escola. Apesar da empolgação inicial, percebeu que o curso não estava atendendo a suas necessidades quanto ao objetivo de se preparar para o nível superior.

> Michele – Quando eu cheguei ao curso e vi o método, eu achei demais. Eu seguiria uma linha do que eu iria aprender. Quando você está aprendendo sozinho é tanta coisa que você não faz nem ideia por onde começar. [...] a gente não sabe o porquê e no que vai te ajudar isso ou aquilo. Nessa escola, o professor aplicava o método e me auxiliava com toda a explicação que eu não tinha quando eu era [...] autoaprendiz, né? Então, eu achei importante. [...] Apesar de ser um método, eu acabava achando bom, mas eu também o via como uma prisão. Porque eu pensava, *nossa, eu vou ter que cumprir esse livro*!

> Mas no final das contas, eu acabei terminando o livro em dois meses, dos seis meses que duraria o curso. Eu achava que o conteúdo era muito pouco. Talvez porque eu já tocava solos e técnicas, né? Eu via que não tinha muita teoria musical [...]

A partir dessa avaliação, Michele abandona o curso na escola e decide procurar um professor particular. Mais uma vez, os processos autônomos estão presentes, nos quais a avaliação e o monitoramento feitos pela própria aprendiz estão em plena atividade.

> Michele – Então, sobre o professor particular, foi para sair do método. Quando eu procurei um professor particular, eu já tinha meus objetivos. Eu sabia o que eu precisava e o que era preciso aprender. Eu sempre pesquisava muito sobre o que eu precisava aprender, mas eu acabava não aprendendo o que eu queria [risos]. Por isso que ela (a nova professora de guitarra) me ajudou muito para entrar na faculdade e estou com ela até hoje.

Depois de algum tempo tendo essas aulas particulares, em 2012, Michele inicia seu curso de bacharelado em música com especialização em guitarra oferecido por uma faculdade particular na cidade de São Paulo. A faculdade é a sua quarta experiência de aprendizado orientado. Porém, dessa vez, ela percebeu que o ensino formal era muito diferente do que ela conhecia nas outras formas de orientação.

> Michele – Quando eu entrei na faculdade foi um choque ao ver a grade das disciplinas. Fiquei muito assustada. [...] No primeiro semestre teve um momento que eu me perguntei: o que eu estou fazendo aqui? Será que é isso mesmo e só existe esse jeito de se formar? Foi assustador chegar e começar a analisar obras da música clássica, mas eu não desanimei e tem sido divertido. Minha professora particular de guitarra também se formou nessa mesma faculdade e já tinha me falado que as aulas de guitarra eram voltadas para o jazz e música brasileira. Mas os alunos que não tiveram essa orientação

> sobre o curso, ao entrarem, tiveram um choque maior. Alguns vieram do *heavy metal* e disseram que não passariam quatro anos tocando jazz e caíram fora. Foi bem interessante esse momento da faculdade. Foi um momento que fiquei meio desestabilizada, mas resolvi levar em frente.

Michele menciona um problema muito comum existente nos cursos de bacharelado em música com especialização em guitarra. Trata-se do alto grau de desapontamento dos alunos, pois os cursos contemplam, em sua maioria, basicamente dois gêneros da música popular, o jazz e a bossa nova. Diante dessa dificuldade e de intensas autoavaliações, Michele resolve manter suas aulas com sua professora particular para conseguir cumprir o programa oferecido pela faculdade de música.

No próximo relato, a jovem traça uma retrospectiva na qual classifica o contexto de aprendizagem da escola de música e da faculdade (terceira dimensão do modelo *SDL*) como uma "prisão" e o da autoaprendizagem e das aulas particulares como "liberdade".

> Michele – Olhando hoje, na guitarra, continuo com orientador particular, mesmo estando na faculdade. Eu penso que, primeiro foi a liberdade [autoaprendizado], depois foi a prisão do método [escola de música]. Na sequência, o orientador [professor particular de guitarra] foi a liberdade novamente e a faculdade estou vendo que é a mesma prisão, apesar do professor sendo "meio livre" dentro do programa que ele propõe. Por isso, eu decidi continuar com o orientador particular. Só assim eu conseguiria ter essa liberdade de aprender o que eu quero e também aprender o que eu não estou bem na faculdade. Dessa maneira, eu poderia continuar com o método que a faculdade determina. Acho que esse ciclo vai continuar para sempre: eu sendo livre no que eu quero aprender e ter um método para seguir. Então, hoje, eu sou uma autoaprendiz com orientação.

"Eu vi que menos é mais"[21] – o caso de Stevie

Stevie passou por algumas experiências com professores particulares e a cada vivência ele ganhava mais consciência das suas necessidades musicais. A avaliação e o monitoramento (processos autônomos) sobre a metodologia do professor começaram a fazer parte do seu processo de aprendizagem. O seu primeiro professor não era exatamente o que ele esperava, mas naquele momento ele resolveria questões mais básicas e necessárias para seu aprendizado.

> Stevie – Então, no primeiro contato eu queria ver primeiro como ele tocava. Eu pensei, *se ele é um professor, ele deve "esmerilhar",*[22] *né?* Aí ele se apresentou e tocou. Eu lembro que ele disse assim, "*deixe-me ver como é que você toca, me acompanhe aqui nesses acordes*". E eu acompanhei. Inclusive eu usei a pentatônica e ele disse: *Que legal!* Só que ele não era um professor assim tão experiente, mas foi bem tranquilo, sabe? Eu vi que ele não tinha uma técnica tão absurda de tocar rápido, mas ele tinha muita coisa para agregar para mim, como teoria, acordes, ideias, progressões etc. Então eu pensei: *vai dar para aprender alguma coisa com ele*. Mas eu sabia que eu precisava de um professor que fosse um pouquinho mais além do que ele sabia, eu fui até onde dava. Até que uma hora ele mesmo me falou: *Veja, eu não tenho mais nada que eu possa te ensinar... você precisa encontrar outro professor*. Então, eu fui procurar outro professor.

Stevie procura outro professor na esperança de encontrar aquele que mostraria as técnicas para ele se tornar um grande virtuose da guitarra.

> Stevie – [O próximo professor] para mim foi uma salvação. Sinto que se eu não tivesse tido aula com esse professor eu não ia conseguir

---

21 Frase dita pelo jovem Stevie.

22 Esmerilhar: gíria usada pelos guitarristas para exaltar o guitarrista virtuose que toca bem e rapidamente.

entender realmente o que é um solo e o que é você saber fazer uma coisa musical, entendeu? Eu era muito pelo lado técnico. Eu vi *que menos é mais.* Esta é uma frase que eu levo até hoje, e realmente é o que levo na minha banda. [...] Com esse professor eu fui mais pro lado do blues e das origens, que é o que dá "pegada"[23] e musicalidade.

Stevie, no seu primeiro contato com esse novo professor, comenta sobre suas necessidades, porém o professor oferece uma nova proposta de aprendizado. Ao longo das aulas, o jovem começa a perceber que suas necessidades começam a mudar. Stevie relata como essa nova abordagem de aprendizado mudou suas percepções sobre as suas necessidades.

Stevie – Na questão das necessidades, foi algo que eu não precisei falar, porque ele propôs o caminho certo para eu seguir para chegar ao ponto ideal como guitarrista. Ele propunha de uma maneira muito séria [...] As novas necessidades foram surgindo de acordo com as aulas e com o que ele ia me mostrando. Era um mundo totalmente novo. Aí, eu fui começando a pegar gosto por aquilo. Eu não ouvia blues, não conhecia o Steve Ray Vaughan,[24] e hoje esse guitarrista é como se fosse um mestre. Foi uma coisa totalmente diferente do que eu gostava de escutar. Eu passei a pensar, *nossa, tem essas pegadas funkeadas, tem essas pegadas bluseiras, o cara com cinco notas consegue fazer um supersolo*. Aí, foi o ponto que a minha necessidade deixou de ser tocar rápido para tocar bonito e que até hoje continua sendo. [...] a minha necessidade mudou totalmente.

Stevie manteve-se no controle dos seus processos de aprendizagem, sempre buscando recursos para resolver seus problemas musicais com intensos momentos de reflexão e autoavaliação, mas também avaliando as orientações que ele recebia. Nos relatos apresentados, percebe-se como essas aulas ampliaram suas formas de

23 Tocar com pegada: tocar de uma maneira vigorosa e com segurança.
24 Stevie Ray Vaughan: guitarrista norte-americano do gênero blues.

escuta e de prática musical. Outro benefício percebido diz respeito às suas novas necessidades, que anteriormente estavam focadas no virtuosismo da guitarra.

Aprendizagem autodirecionada: a autonomia dos jovens como dimensão central

Finalizando este capítulo, exponho resultados da pesquisa diretamente vinculados à aprendizagem autodirecionada, suas três dimensões e sua caraterística mais marcante: a autonomia do aprendiz mesmo no contexto da aprendizagem dirigida.

Cada jovem demonstrou um conjunto de atributos pessoais singulares que variam de acordo com as suas personalidades, ambiente familiar, cultural e social, portanto, integrados aos contextos de aprendizagem musical. As estratégias e recursos utilizados também estiveram vinculados tanto aos atributos pessoais quanto aos seus contextos de vida.

Os processos autônomos estiveram permanentemente presentes nas trajetórias dos participantes da pesquisa. Eles e elas relataram constantes autoavaliações, planejamentos e monitoramentos das suas ações como autoaprendizes.

O contexto de aprendizagem, terceira dimensão do modelo *SDL*, refere-se à música, e é altamente favorável à autoaprendizagem e à aprendizagem autodirecionada ao propiciar ao aprendiz possibilidades e oportunidades para que ela/ele tenha autonomia para alcançar seus objetivos musicais, bem como desenvolver maturidade para que seus estudos sejam mais eficientes.

O caráter autônomo dos aprendizes na aprendizagem autodirecionada inclui a busca pela orientação realizada por professores. Todos os jovens manifestaram motivações diferentes para buscar algum tipo de orientação musical. Alguns se motivaram para melhorar suas práticas musicais nas próprias bandas (Flávio e Mirela); outros, por dificuldades que não conseguiam sanar (Stevie, Jason, Flávio e Ludmilla). Duas jovens (Michele e Josina) foram motivadas pela decisão de

profissionalizar-se e até pela autoavaliação de que o autoaprendizado não lhes daria as condições de rendimento esperado (Daniele). Todos consideraram que ter uma orientação musical adequada traria benefícios para o aprendizado, inclusive para que um possível momento de retomada do autoaprendizado fosse mais maduro e eficiente.

A alternância entre o aprendizado orientado e o autoaprendizado foi uma constante em todos os casos. Compreendi, durante a pesquisa, que essa alternância funcionou como uma estratégia para que o conhecimento pudesse ser incorporado com mais eficiência, considerando que ambas as formas de aprendizado se complementam, dando suporte uma à outra.

Esses resultados indicam que a relação entre o autoaprendizado e o aprendizado dirigido não se limita a ser linear, isto é, o autoaprendizado não deixa de ocorrer a partir da opção pelo aprendizado dirigido. O modelo *SDL* desvelou que os atributos pessoais dos jovens, suas capacidades de se monitorarem, se autoavaliarem e planejarem em um contexto altamente favorável ao aprendizado autodirecionado possibilitaram uma relação de alternância entre o autoaprendizado e o aprendizado dirigido (em todos jovens) e de simultaneidade (em alguns).

O estudo lançou como implicação para a educação musical a necessidade de professores de música estarem mais cientes das capacidades do autoaprendiz, pois este último desenvolve, ao longo de sua trajetória, formas personalizadas de aprender. O caráter autônomo e as competências para autoavaliar-se, planejar e monitorar as ações em vista da aprendizagem musical ficaram bem evidenciadas nos relatos dos nove jovens guitarristas.

Referências bibliográficas

ABDULLAH, M. H. *Self-directed learning*. In: ERIC Digest. 2001. Disponível em: https://permanent.access.gpo.gov/websites/eric.ed.gov/ERIC_Digests/ed459458.htm. Acesso em: 26 ago. 2018.

ARROYO, M.; BECHARA, S. R. C. C.; PAARMANN, H. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. *OPUS,* v.23, p.67-90, 2017.

BRASIL. *Estatuto da juventude.* Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em: http://mariadorosario.com.br/wp-content/uploads/2017/09/estatuto_juventude_3ed.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

CORRÊA, M. K. *Violão sem professor:* um estudo sobre processos de autoaprendizagem com adolescentes. Porto Alegre, 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GREEN, L. *How popular musicians learn:* a way ahead for music education. Farnham: Ashgate, 2001.

______. *Music, informal learning and the school*: a new classroom pedagogy. Farnham: Ashgate, 2008.

KNOWLES, M. S. *Self-directed learning*. New York: Association Press, 1975.

LEBLER, D. Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research,* v.10, n.2, p.193-213, jun. 2008.

NARITA, F. M. *Music, informal learning, and the distance education of teachers in Brazil: a self-study action research project in search of conscientization.* Londres, 2014. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London.

NOGUEIRA, B. *Guitar Hero*: novas práticas de consumo e cultura auditiva na música através dos videogames. *Contemporânea,* Salvador, UFBA, v.8, p.8, 2010. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3698/2884. Acesso em: 3 abr. 2016.

PAARMANN, H. *Jovens guitarristas, aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical*. São Paulo, 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidades Estadual Paulista.

PAIANO, V. C. Investigando ferramentas síncronas e assíncronas na interação em educação a distância. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado em tecnologias da informação e comunicação na formação em EAD) – Universidade Norte do Paraná e Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2960/1/2007_Dis_VCPAIANO.pdf. Acesso em: 27 abr. 2015.

PHILPOTT, C. Assessment for self-directed learning in music education. In: PHILPOTT C.; SPRUCE, G. (Eds.). *Debates in music teaching*. The Debates in Subject Teaching Series. London: Routledge, 2013. p.1-11. Disponível em: http://www.rhinegoldeducation.co.uk/uploaded/ttm_teach%20meet%20paper%20chris%20philpott.pdf. Acesso em: 13 nov. 2015.

SONG, L.; HILL, J. R. A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning,* v.6, n.1, p.27-42, Spring 2007. Disponível em: www.ncolr.org/jiol. Acesso em: 2 out 2015.

5
Construindo o gosto por música: jovens amadores em ação e mediadores em cena

Andréa Orrigo Lima

Amadores são pessoas ligadas em música, "'usuários de música' (*music users*), isto é, praticantes ativos de um amor por música, seja por meio da execução, fazer parte de um grupo, ir a concertos ou ouvir gravações e rádio" (Hennion, 2001, p.1).[1]

Neste estudo, eles são estudantes de violino e viola, meninas e meninos entre 11 e 24 anos, que frequentam a Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp Tom Jobim),[2] alguns dos quais tocam

---

1 O tradutor do texto "Pragmática do gosto" (Hennion, 2011, p.273) explica o termo "amador": "A tradução mais direta de *amateur* [*lovers*] seria amador, no entanto, o duplo sentido que a palavra tem em francês – e que é explorado na argumentação de Hennion – tem pouca força em português. Se em francês *amateur* designa tanto aquele que ama algo, que tem com esse algo uma ligação, quanto o amador no sentido do praticante ou apreciador não profissional, em português o primeiro sentido da palavra, embora possível, tende a ser obscurecido em favor do segundo. (N.T.)". Entretanto, é esse primeiro sentido que o termo "amador" tem na teoria do gosto de Hennion e, portanto, como deve ser compreendido em relação a/o jovem instrumentista amador deste capítulo.

2 A Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp) iniciou suas atividades em 1989 e teve como primeiro reitor e presidente do conselho Antônio Carlos Tom Jobim. Inicialmente conhecida por Universidade Livre de Música (ULM), foi posteriormente rebatizada, em 2001, como Centro de Estudos Musicais Tom Jobim. A Emesp, já com seu nome atual e administrada pela organização Santa

na Orquestra Jovem do Estado de São Paulo (Ojesp).[3] A escola e orquestra estão situadas na capital paulista.

Os mediadores das experiências musicais dessas/desses jovens são seus próprios instrumentos, práticas musicais diversas, professores, colegas, familiares e dispositivos digitais e midiáticos. As cenas vivenciadas nessa escola pública de música e em outros espaços mencionados pelos estudantes ocorreram entre 2014 e 2015, foram registradas por meio de observações participantes, entrevistas, audiovisuais, e interpretadas com base na teoria pragmática da construção do gosto elaborada pelo sociólogo francês Antoine Hennion.[4]

Pormenorizar a teoria do gosto de Hennion (2001, 2008, 2010a e b, 2011) reivindica atenção em gestos, corpos que se movimentam, amadores refletindo sobre suas práticas, ações e atitudes, objetos amados e o gosto questionado e rediscutido incessantemente. A pragmática do gosto é a ação, uma atividade que abarca os objetos degustados, o coletivo dos amadores e o corpo que se engaja em situações e dispositivos. Inúmeros mediadores são acionados para que o gosto aconteça, se faça e se refaça constantemente.

É relevante pontuar que o tema do gosto musical é assunto controverso na educação musical, principalmente quando voltada aos jovens. A maior parte dos autores que se debruçam sobre esse tema (Martinez, 2003; Pelaez, 2005; Asbridge, Tanner e Wortley, 2008; Seren, 2009; Quadros Jr. e Lorenzo, 2010 e 2013; Santos, 2012; Almeida, 2014) o faz discutindo o gosto por determinados gêneros e estilos de música. No caso deste capítulo, a abordagem é diferenciada, já que ela se volta para compreender o gosto por música que transversaliza gêneros e estilos musicais. Para tanto, inicio apresentando

---

Marcelina (2009), configura um novo projeto pedagógico com quadro de professores e funcionários remodelado.

3 A Emesp mantém grupos musicais como a Banda Sinfônica Jovem do Estado, o Coral Jovem do Estado, a Orquestra Jovem Tom Jobim (Jazzinha) e a Ojesp. Esta última disponibiliza vagas para candidatos com até 26 anos, e todos os integrantes precisam estar matriculados em pelo menos um curso livre ou da formação continuada disponibilizada pela Emesp para permanecer na orquestra.

4 Este capítulo traz parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Os jovens violinistas e o que intermedeia a construção do gosto pela música* (Lima, 2016).

os mediadores que participaram da construção do gosto por música manifestado pelos jovens estudantes, sigo com os amadores em ação nessa construção e teço considerações finais.

Os mediadores entram em cena

De acordo com Hennion (2011), os mediadores são tudo e todos que envolvem a relação entre os amadores e os objetos do gosto, no caso, a música. São, portanto, indispensáveis para a compreensão da construção do gosto por música.

Os cenários da pesquisa que empreendi desvelaram muitos deles: a referida escola, outros amadores, o violino e a viola de arco, outros instrumentos musicais, a família, os amigos, a igreja frequentada, projetos sociais e de musicalização, o "grupo coletivo" (prática de conjunto curricular da Emesp), os meios de escuta e a mídia, os professores de instrumento, a orquestra de jovens, o maestro, dispositivos didático-pedagógicos e o repertório.

A escola de música é descrita pelos jovens como um ambiente acolhedor, local em que durante seis horas semanais instrumentistas desenvolvem atividades e inúmeras trocas com outros amadores. Durante as entrevistas realizadas com os jovens, eles relataram o que sentem quando estão nesse espaço com colegas e professores.

Fabiana,[5] 15 anos, narrou: "Eu gosto de tudo na Emesp, mas o que eu mais gosto é ver todos os sonhos virando realidade, porque aqui eu me sinto eu".

Tadeu, 22 anos, também delineou suas percepções sobre a escola: "Ah, eu sinto que eu venho para um grande centro musical, assim onde tem muita coisa acontecendo".

Luciana, 11 anos, discorreu: "Eu gosto de tudo. Lembro que foi um sacrifício para entrar e estudar em casa e na escola. Eu passei e consegui".

O trecho abaixo traz a fala de Giovana, 15 anos:

---

5 Os nomes dos jovens e demais participantes da pesquisa são fictícios.

> Estou indo para uma escola de verdade, porque como eu disse, né? Não venho obrigada, venho porque eu gosto de ir para a escola. Realmente a gente não gosta de acordar cedo e todo o sacrifício de trem lotado. Eu moro na zona leste e venho toda espremida, mas depois, no final tudo, vale a pena. Na Emesp é mais calmo. As pessoas que estão aqui tocando são diferentes, a conversa agrada, então você está tocando algo que você gosta, conversando com pessoas que te fazem bem.

Nos sucintos relatos, podemos notar o quanto a Emesp e as relações vivenciadas nela estavam inseridas no dia a dia dessas/ desses jovens que desenvolviam práticas musicais dentro de um ambiente que os motivava.

Todo o deslocamento encarado pelos estudantes dentro da cidade de São Paulo e entre ela e os municípios vizinhos onde muitos residiam (Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Arujá, Guarulhos, Osasco) era sentido como um "sacrifício" que "no final [...] vale a pena", como disse Giovana.

Nas relações dentro da Emesp, os amadores tornam-se mediadores de outros amadores e essa integração é fundamental para o entendimento do que Hennion descreve como o "coletivo dos amadores". Essa integração foi observada nas falas e em vários momentos em que convivi com os colaboradores da pesquisa. Segundo Hennion (2011, p.256), os amadores "são pessoas ativas e produtivas; elas transformam incessantemente tanto objetos e obras quanto performances e gosto", e estão reiteradamente elaborando formas de experimentar novos sentidos.

Os instrumentos musicais, objetos de dedicação de anos de estudo, são "companheiros" sentidos como prolongamento do corpo, ora tocando nos ombros, ora como cavaquinhos dedilhados. Em ensaios do "grupo coletivo", visualizei violinos colados às mãos em momentos que seriam de descanso; vi trocas de instrumentos e práticas musicais envolvidas em convites para "vem tocar com a gente". Anotei, no meu Diário de campo, passagens que exprimem a maneira como esses meninos e meninas se envolviam com a música.

> Luciana está sentada à primeira estante e durante o intervalo estudou junto com a *spalla* escolhida hoje pelo professor regente. Isabela está estudando seu violino como um cavaquinho e sua colega Camila está estudando a parte dos segundos violinos da mesma música que Luciana toca. Luciana, toda contente, convida os colegas dizendo: "Querem tocar com a gente"? Juan e outro jovem aproximam-se do grupo e resolvem tocar. Wendy (violista) passa pela sala comendo sua frutinha e senta-se atrás de Luciana e fica observando a partitura do primeiro violino. Caio estuda trechos com passagens em altas posições e alguns jovens ficam observando-o.

Durante aqueles intervalos, as/os jovens se aproximavam dos colegas para tocar ou apenas para conversar, pegavam seus violinos, violas de arco, violoncelos e baixos e degustavam aquele momento único. Esses amadores, nas suas práticas, cooperam uns com os outros em cenas que muitos de nós testemunhamos acontecerem em outras escolas de música, em projetos sociais e culturais ou na vida cotidiana: amadores construindo o gosto por música.

Durante meu período de convivência com esses estudantes, visualizei-os salteando das salas de ensaios para as aulas individuais, conectando-se com mais mediadores, entre eles seus professores de instrumentos. As jovens e os jovens estavam constantemente em contato com a música em formas diversas, envolvidos em melodias e harmonias, produzindo e apreciando repertórios diversos.

Marcelo, 22 anos, referiu-se a um de seus professores de violino como "o cara" inspirador e como uma "referência" na profissão.

> O cara que me ensinou a tocar violino e me ensinou a organizar as coisas da maneira como eu organizo hoje, de entender como é que funciona a construção e como é que funciona o processo de construção de uma peça, a construção de um estudo, de um trabalho (prática) mesmo.

A Ojesp e seus ensaios foram descritos pelos instrumentistas como uma "oportunidade difícil de encontrar", "trabalho bem sério", "experiência de como é uma orquestra profissional".

Leandro, 22 anos, disse que a orquestra "é trabalho sério, importante para a formação de músicos para orquestras profissionais, um trabalho a longo prazo".

André, 18 anos, também revela a importância do trabalho do grupo: "trabalho muito importante, com uma grande visão pedagógica e eu acho que pra nós jovens é uma oportunidade difícil de encontrar".

Durante o trabalho de campo observei, nos ensaios dessa orquestra e do "grupo coletivo", o maestro, os jovens e a relação que os envolve. Para retratar esses momentos, trouxe outro trecho do Diário de campo. Em um ensaio da Ojesp, o repertório executado era o *Concerto n.3 para piano e orquestra,* de L. van Beethoven.

> O maestro conduz o grupo cantando a parte do solo do piano e pede aos violinos: "quero caca, não zaza". Ele para e pede novamente: quero assim. A orquestra faz. Ele coloca as mãos na cintura com a expressão indignada e todos começam a rir. O maestro diz: "Nada de Michel Teló, música erudita bem colocada, seguindo a tradição", referindo-se a articulação em Beethoven como nada mole. "Proibido fazer este acento, arrependam-se, ou façam a cara de*, ai, maestro eu viajei, estava pensando na minha namorada, desculpa*". A orquestra ri, alguns assovios são ouvidos e o ensaio continua.

As/os jovens eram convidadas/os à prática da escuta o tempo todo. Foram horas, dias, semanas e anos envolvidos com a experiência musical, no caso da pesquisa, mediada fortemente pela execução instrumental.

Quando e como foram apresentados aos instrumentos variava: uns foram apresentados na igreja, outros em projetos sociais e aulas de musicalização. Seis jovens relataram que tiveram o primeiro contato com o instrumento na igreja. Marcos, 18 anos, iniciou seu estudo de violino na igreja batista do bairro dos Pimentas em Guarulhos

aos 11 anos de idade. Nas suas palavras, a igreja proporcionou "conhecer o instrumento e despertar a vontade de tocar violino".

Maria, 15 anos, teve o primeiro contato com o violino na igreja Assembleia de Deus dentro de um projeto de musicalização, quando tinha 9 anos de idade. Com a família recheada de músicos, a jovem seguiu para as cordas, apesar de seu pai e irmão tocarem instrumentos de sopro, ambos saxofonistas, e seus tios, trompete e trombone.

O violinista Tadeu, 22 anos, também tinha uma relação estreita com a igreja, pois regularmente lecionava e tocava violino no culto da igreja batista. O jovem iniciou as aulas de violino em um conservatório, mas seu encontro com o instrumento e com a música ocorreu por intermédio de um projeto de musicalização desenvolvido na escola básica na qual estudava. O projeto proporcionou aos estudantes uma visita à Sala São Paulo[6] para assistir a um concerto. Tadeu lembrou do vivido: "eu gostei muito do som e de todos os violinos tocando juntos, soando tudo igual. Fiquei fascinado pelo som, aí eu cheguei em casa e disse para minha mãe que eu queria estudar violino e ela me colocou numa escola".

Os projetos sociais foram mediadores também na construção do gosto dos jovens por música. Dos dez participantes da pesquisa, dois iniciaram o estudo do instrumento no Projeto Guri e depois deram sequência ao estudo com professores particulares e na Emesp. Leandro, 22 anos, violinista, iniciou seus estudos musicais no coral infantil da igreja Nossa Senhora da Candelária na Vila Maria. Após alguns anos, ele e a irmã começaram a estudar violino em um projeto social, chegando à profissionalização como músicos de orquestras na cidade de São Paulo.

Outro mediador, as mídias, apareceu nas fala dos estudantes. Marcos, 18 anos, violinista e estudante de licenciatura em música, disse que "assistia vídeos das orquestras [no YouTube] e às vezes na TV, e pensava que gostaria de estar lá e fazer aquilo e hoje eu consigo, mesmo que não num padrão profissional, mas estudante já é uma coisa muito legal".

---

6 Teatro no qual ensaia e se apresenta a Orquestra Sinfônica de São Paulo, considerado um dos mais relevantes da cidade de São Paulo.

Os jovens elencaram, como meios de escuta, o canal de compartilhamento de vídeos (YouTube), o Spotify (serviço de música digital), sites que disponibilizam o download de músicas e posterior criação de *playlists* no computador, tablet e celular, bem como o download de partituras para acompanhar e tocar. Maria declarou: "Eu baixo música pop, eu baixo no YouTube e aí eu vejo outros violinistas tocando e pego a partitura e toco também". Nas entrevistas, Luciana, Maria e Tadeu afirmaram que preferiam ver os vídeos no YouTube e acompanhar com as partituras. Giovana contou: "Em casa, como tenho acesso a vídeos, eu pego e vou assistir concertos e solistas que às vezes é bem mais legal".

Todos os jovens recorriam ao YouTube para acessar as músicas e utilizavam o celular como meio de escuta, exceto Luciana e Marcelo que não possuíam esse dispositivo.

Amigos e familiares foram mediadores nas vivências musicais dos estudantes. Os jovens lembraram seus amigos – pianistas, violinistas, violonistas, trombonistas, trompetistas; amigos da época de adolescência, da escola e dos projetos. Leandro recordou: "[...] na época de escola tinha um amigo que tocava violão, mas tocava só por lazer. Tenho amigos que seguiram [carreira] e outros não".

Percebi, durante o trabalho de campo, o quão forte é a presença de familiares músicos no dia a dia dos jovens participantes da pesquisa. Na família da jovem Luciana, muitos tocavam instrumentos: irmã violinista, pai baterista e algumas primas que tocavam violino, violoncelo e contrabaixo.

O violista Paulo, 24 anos, iniciou seu estudo na viola de arco no mesmo conservatório que a irmã violoncelista. Hoje ambos seguem carreira como músicos profissionais. O pai de Giovana era trombonista da fanfarra da cidade onde moravam. Mesmo aqueles familiares que não se envolveram com a música tocando um instrumento estavam presentes de alguma forma na vida dos jovens, estimulando-os. Presenciei por muitas vezes, nos corredores da Emesp, mães e responsáveis que aguardavam seus filhos durante atividades, apresentações e concertos.

Nas entrevistas realizadas, uma das questões abordadas foi o tipo de música que a família escutava. Na conversa com Isabela, 12 anos, a jovem respondeu: "De tudo. Minha mãe colocava música clássica desde que eu estava na barriga dela, sempre ouvi". Tadeu descreveu: "Minha mãe ouve basicamente música *gospel*, meu pai não tem o costume de ouvir muita música, sinceramente ele entra no carro e coloca numa rádio e ouve. Não tem uma preferência num estilo musical". Maria disse que na sua casa "é bem eclético. Atualmente escutamos pop, música erudita, sertanejo". Fabiana contou: "Geralmente minha mãe gosta muito de ouvir música evangélica, meu irmão gosta mais do grupo Era. Então eu acho que é por isso que eu gosto de tantas coisas diferentes". André relatou: "Minha família ouve mais os hinos da igreja, talvez um pouco de erudito agora porque eu tô tocando e passo um pouco de informação pra eles".

Leandro relembrou: "Quando a gente era criança, minha mãe ouvia bastante música brasileira, como Elis Regina. Também Leandro e Leonardo, Daniel, Zezé Di Camargo são alguns que a gente escuta até hoje. Mas aí entraram outras coisas por causa do Guri como Tom Jobim, Ivan Lins, Cartola. Isso até hoje".

Marcelo citou os discos de vinil que o pai ouvia: "rock, blues, jazz, escutava James Brown, muita música dos anos 1960, 70 e 80 e eu sempre escutei essas coisas".

O próximo mediador apresentado e analisado são os recursos didático- pedagógicos e como eles participavam na construção do gosto por música. Entre eles os jovens mencionaram a banca de prova, a *master class*, a reprovação e a mudança dos postos dentro da orquestra.

A banca foi descrita pelos estudantes como um momento de apreensão, já que dela dependia a continuidade da formação no instrumento dentro da escola. Na concepção dos instrumentistas, "a banca tem vários professores te observando e dando nota naquilo que acham que tem que estar nas regras de tocar violino, as normas, arco, posição, afinação, tudo isso", conforme expressou Giovana. Fabiana revelou: "Pra mim uma banca é quando pessoas mais experientes avaliam os aprendizes".

A *master class* era um momento citado pelos estudantes como oportunidade de conhecer novas técnicas, novas sonoridades, ser observado e observar o outro e ouvir de um professor experiente e de renome considerações a respeito do repertório executado. André descreveu que a *master class* oferece "um aprendizado para desenvolver a nossa estrutura como músico, personalidade, técnica e ter uma coisa a mais do que só as aulas". Para Tadeu, "na *master class* você vê erros, você vê coisas que também erra e comete este tipo de erro, você acaba se educando e eu acho isso muito positivo".

A reprovação foi mencionada por Maria como um modo de amadurecimento e valorização do estudo musical naquele momento. Nas suas palavras: "eu não estudava e minha professora disse que eu ia amadurecer se ela me reprovasse". Esse fato fez a violinista estudar e concorrer no processo seletivo da escola.

Outro recurso observado na prática de conjunto foi a transição do naipe dos segundos violinos para os primeiros. A mudança dentro do "grupo coletivo" significou para Luciana um salto emocional e de crescimento musical. A jovem contou que adorou a alteração: "significa uma mudança muito importante para minha vida de musicista. Acho que vai me ajudar a ser mais responsável e subir o nível".

Assim, os mediadores que adentraram em cena foram expostos como apoios e meios para que os jovens amadores construíssem seu gosto por música, gosto que segundo Hennion (2011, p.265) "não se reduz à questão da obra, não é simplesmente um caso de se tratar de tal ou tal peça, é algo que passa por uma multidão de mediadores".

Os amadores em ação... A música é o mundo que eu gosto e quero viver!

Os amadores em ação estão constantemente envolvidos por experiências musicais na quais são surpreendidos por uma avalanche de sensações. É o corpo que se engaja na degustação, na prova do gosto, na performance. Segundo Hennion (2010b, p.47), "[...] o amador é de fato um virtuoso da experimentação estética, social,

técnica, corporal e mental". Ela/ele é "praticante, fã – aquele que faz algo com música" (idem, 2011, p.260).

Observei as jovens e os jovens produzindo música, interagindo, contracenando com tantos outros e com o coletivo dos amadores, como Fabiana, que discorreu sobre carreira e o quanto isso era importante na sua vida.

> Fabiana – Eu sempre brinco dizendo que vou ser violinista e seguir carreira, porque é a única coisa que eu sei fazer e eu gosto, mas realmente é mais do que isso, a música entrou tão perfeitamente na minha vida e não quero deixá-la nunca. (Entrevista, 2015)

O violinista Tadeu (entrevista, 2015) contou que o que mais gostava no grupo de música de câmara era a "interação de você não só tocar as notas, mas de você tocar junto com outras pessoas, de olhar e respirar e realmente tocar junto". Marcos (entrevista, 2015) descreveu a orquestra na qual tocava, a Orquestra de Câmara da USP (Ocam):

> Marcos – Eu descrevo a Ocam como um trabalho de formação visando a um tratamento muito apurado das coisas, do que se toca na orquestra. Lá é muito focado em sempre ouvir o outro e a gente tem mais essa oportunidade por ser um grupo pequeno e eu acho que é esse o foco: estar sempre ligado nos outros e no que os outros estão fazendo e pensar sempre em fazer música. Eu gosto muito de tocar nessa orquestra; é uma experiência diferente das orquestras em que estive antes... Lá é um grupo de câmara, um grupo menor e eu me sinto um pouco mais exposto pra tocar, por ser pequeno, né? Não tem como. Num grupo grande a gente, às vezes, dá pra dar uma escondida assim, apoiar no outro e lá não tem tanto disso. Então, eu me sinto um pouco mais pressionado a estudar pra sempre tocar bem. (Entrevista, 2015)

As sensações desses amadores são explanadas na degustação do objeto do gosto e trazem à tona muitas experiências: Leandro (entrevista, 2015) citou que a música o "alivia, acalma e deixa

concentrado". Paulo (entrevista, 2015) discorreu: "quando toco sinto prazer, felicidade, satisfação". Maria (entrevista, 2015) expôs sua alegria dizendo: "Nossa! Eu me sinto feliz, porque eu estou tocando bem". O violinista André (entrevista, 2015) disse que "depende da música, cada concerto, cada grupo de câmara, cada orquestra tem um significado. Às vezes, sinto paixão, tristeza, raiva". Tadeu (entrevista, 2015) sentia-se um contador de histórias com seu violino: "eu sinto que tenho que passar para quem está me ouvindo, como se eu fosse contar uma história ou preciso passar um sentimento".

Os amadores buscam constantemente implementar e burilar suas práticas, procuram sentir e experimentar algo novo. Segundo Hennion (2010b, p.34-5),

> [os] amadores não "creem" no gosto das coisas, ao contrário, eles devem fazer com que eles mesmos as sintam. Eles não param de elaborar procedimentos para pôr o seu gosto à prova e para determinar a que ele responde, apoiando-se tanto nas propriedades de objetos que, longe de serem dadas, devem ser desenvolvidas para serem percebidas, quanto nas competências e nas sensibilidades a serem formadas para perceber essas propriedades.

Para tal, o corpo ativo desempenha papel de destaque. De acordo com a teoria do gosto de Hennion (2011), as práticas relativas ao gosto requerem corpos ativos dos indivíduos. Por meio de repetidas interações com os objetos [do gosto], os amadores tornam-se mais sensíveis e aprimorem suas habilidades corporais. Quanto mais os amadores se envolvem com as atividades do gosto, mais seus corpos estão capacitados para perceber nuances dos objetos. "Os corpos são continuamente formados para as atividades do gosto precisamente porque o gosto é um conjunto de atividades corporadas" (Teil; Hennion, 2004, p.32).

No concerto que a Ojesp realizou em 17 de maio de 2015 na Sala São Paulo, observei uma performance musical "corporada".

> Neste dia, ouvi um lindo Beethoven sendo executado pelos jovens com movimentos cheios de plasticidade. O segundo

> movimento da *Sinfonia nº 4* impressiona pela densidade e controle dos músicos que dançam nas cadeiras, no comando de instrumento, arco e som. Vejo André, chefe dos naipes dos segundos violinos, praticamente saindo da cadeira com seus movimentos cheios de emoção. Trocas de olhares entre ele e o *spalla* do grupo, arcos numa sincronia perfeita que emociona pela precisão. Durante o concerto para fagote e orquestra, especialmente escrito para o intérprete, visualizei olhos atentos na partitura, maestro, entradas e cortes muito rápidos que exigiram dos jovens músicos da orquestra muita atenção e concentração durante a execução desta obra. (Diário de campo, 2015, p.87)

Esses jovens amadores são interlocutores musicais e descrevê-los no dia do concerto foi uma tarefa enriquecedora para a pesquisa, pois trouxe sons às palavras que faltavam para compor a construção do gosto.

A performance musical no concerto de encerramento do ano de 2014 mostrou os jovens amadores envoltos pela música e pelo prazer do fazer musical, o que corrobora as palavras de Hennion (2010b, p.33) sobre a conexão dos amadores enquanto coletivo:

> Em cada concepção pragmática, as afinidades dos amadores e as práticas são entendidas como uma técnica coletiva, cuja análise mostra o caminho onde nos sensibilizamos com as coisas, conosco mesmos, com situações e momentos, enquanto simultaneamente, e controlando reflexivamente, esses sentimentos podem ser compartilhados e discutidos com outros.

Nesse dia os jovens executaram o concerto *L'estro armonico* para dois violinos de A. Vivaldi *opus* 3 nº 8, a *Suíte* para Orquestra Infantil de Cordas de Fabian Andrades, *Conversa de botequim* de Noel Rosa, *We will Rock You* da banda Queen e a canção *Golden Eye* do filme *007 contra Golden Eye*.

Sinteticamente descrevo os momentos que antecederam o início do concerto, o último ensaio, a chegada da família e amigos e os detalhes finais.

> Cheguei às 14h49min e havia no auditório muitos jovens afinando e organizando as partes do grupo. Estavam elegantemente vestidos de preto, as jovens estavam maquiadas, a solista com laço preto no cabelo e o solista de terno e gravata. No ensaio, os jovens passaram alguns trechos do repertório para aquecer e alertar para as indicações de voltas e repetições. No intervalo rolou a descontração e quem precisava terminar de se arrumar aproveitou esse momento. Os familiares foram chegando e escolhendo o melhor lugar para assistir, gravar e fotografar os jovens. (Diário de campo, 2014, p.31)

Ao longo dos concertos da Ojesp e do encerramento das atividades do ano, constatei e contemplei os jovens instrumentistas que demonstraram o que Hennion (2011, p.270) aponta: "o corpo é criado pelo gosto que dele se apodera, mas que ele realiza, por sua vez. [...] No caso da música, por exemplo, nossos 'corpos e almas' são ao mesmo tempo os meios e os produtos da performance musical".

Assim, apresento a seguir os objetos musicais degustados pelos atores e como as práticas musicais trabalhadas e repetidas são agregadoras e constituintes do gosto por música.

Os gêneros musicais degustados

A gama de gêneros musicais revelada nas falas e *playlists* dos atores narra os percursos de vida de cada jovem. Seus relatos e meios de escuta (celular, computador) revelaram universos musicais em listas não apenas de repertórios executados em aulas individuais e coletivas, mas também na prática de orquestra e de música de câmara.

Leandro, instrumentista na Ojesp, e Marcos, na Ocam, contaram que a vivência no Projeto Guri e na Jazzinha, respectivamente, os levou para um mundo sonoro: "Então, acho que por conta de o Guri ter sido bastante voltado pra música popular, eu escuto bastante música brasileira (samba, choro, música instrumental brasileira e de improviso), vou mais pra esse lado" (Leandro em entrevista, 2015).

> Marcos – Eu gosto de ouvir muita música erudita em geral, período clássico eu gosto bastante. É... gosto também de MPB que eu tive muito contato na Jazzinha. Eu toquei durante três anos lá e criei um gosto a partir de lá pela música popular também e atualmente eu escuto bastante. (Entrevista, 2015)

As *playlists* de Marcos e Leandro revelam um pouco dos repertórios apreciados por eles.

Essa construção do gosto por música popular por esses dois jovens, com a mediação de suas vivências no Guri e na Jazzinha, encontra eco nas palavras de Hennion (2011, p.265):

> O gosto é produzido [...] É preciso colocar-se em grupo [...], treinar as faculdades e as percepções (tanto coletivamente quanto individualmente), é preciso "pegar o jeito" e aprender as maneiras de fazer, dispor de um repertório, de classificações [...] é nisso que

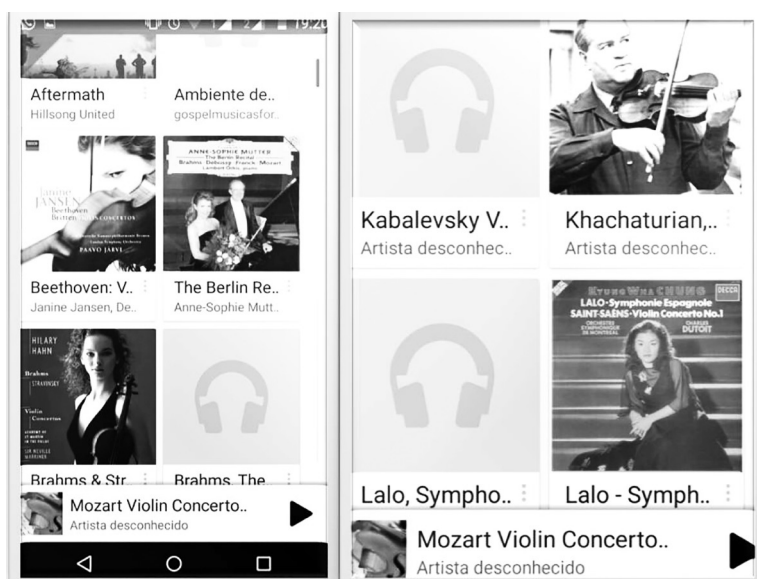
Figura 1 – *Playlist* de Marcos

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 2 – *Playlist* de Leandro

Álbum	N.º	Título
Tom do Sertão		
Tom do Sertão	1	Águas de Março
Chitãozinho e Xororó ...	2	Estrada Branca
Sertanejo	3	Eu Não Existo Sem Você (Música In
2015	4	Chovendo Na Roseira
	5	Correnteza
	6	Caminhos Cruzados
	7	Solidão
	8	Chega de Saudade
	9	Modinha
	10	Caminho de Pedra
	11	Se é por Falta de Adeus
	12	A Chuva Caiu
	13	Se Todos Fossem Iguais à Você
	14	Eu Sei Que Vou Te Amar

Fonte: Foto enviada pelo WhatsApp

o corpo é prova. Não é sentir a partir do que conhecemos, mas descobrir-se degustador através do contato trabalhado e repetido com aquilo que não era percebido e, graças a essa elaboração (e em primeiro lugar à apresentação na maioria das vezes oferecida pelos outros amadores fazendo o papel de mediadores), perceber aquilo que não percebíamos.

Marcos falou também da prática que desenvolvia na Orquestra de Câmara da USP e de como a proximidade e a experiência com o repertório executado o fizeram constituir um gosto pela música contemporânea:

Marcos – Conforme eu vou tendo contato com novas coisas, com novos repertórios, isso vai sempre abrindo assim meu ouvido. Tem coisas, às vezes, eu falo "não, não gosto disso". Mas depois que eu tenho certo contato e começo a pesquisar mais e ouvir mais, acabo gostando e aí se torna parte do que eu regularmente escuto. Eu sempre falei que não gosto de música contemporânea, por exemplo. E aí lá na Ocam mesmo a gente faz muito repertório contemporâneo.

Então tendo esse contato, eu tenho recebido com mais facilidade e começado a gostar desse estilo. (Entrevista, 2015)

O repertório da música de concerto que os jovens violinistas e violistas se envolviam durante a formação instrumental e musical compreendia peças solos, concertos e sonatas de diversos períodos da história da música europeia. Wendy (de acordo com o Diário de Campo, 2014, p.6) explanou sobre seu gosto:

> Eu adoro Vivaldi, mas gosto também da música que eu só sei soletrar do Sarasate, eu tenho no meu celular [ela está se referindo a *Zigeunerweisen*, de Pablo de Sarasate] e também a peça *Fantasia opus 25* [sobre temas da] ópera *Carmem*, de Bizet – composta por Sarasate.

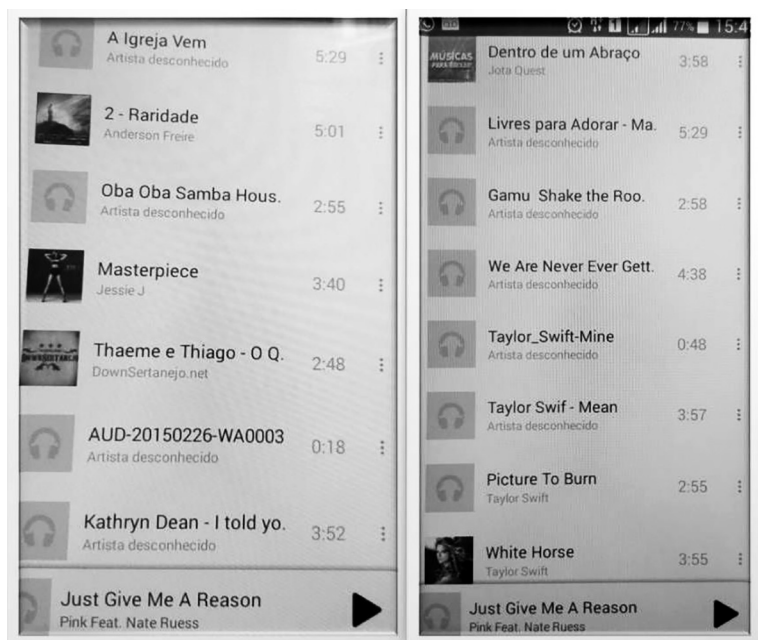
Figura 3 – *Playlist* de Maria

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no momento da entrevista

Figura 4 – *Playlist* de Paulo

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no momento da entrevista

A *playlist* da jovem Maria revela um repertório eclético e recheado de música pop (Taylor Swift, Pink, Jessie J e Kathryn Dean), sertanejo (Thaeme e Thiago), rock (Jota Quest) e música *gospel* (Anderson Freire e a banda Livres para Adorar).

O violista Paulo (entrevista, 2015) disse: "Costumo baixar músicas de todos os gêneros, do pop ao erudito. Na minha *playlist*, eu tenho muita coisa, bem variada. Não tenho estilo, eu ouço desde Gal Costa até Strauss [risos]".

Essa *playlist* exemplifica como a reflexividade e a subjetividade constroem o gosto idiossincrático, porque há possibilidade de escolher o próprio cardápio musical. A experiência na Ocam e a posterior passagem para a Ojesp fizeram Paulo conectar-se ao repertório sinfônico romântico do século XIX. Na entrevista, ele diz: "Na verdade, eu gosto muito do repertório sinfônico e antes eu só tive a experiência em orquestra de câmara, então eu tô gostando

de tudo na Ojesp e o que eu mais gosto de tocar aqui é o repertório romântico do século XIX".

Os dispositivos de escuta na construção do gosto

Downloads de partituras, músicas e vídeos são práticas comuns e constantes relatadas pelos jovens, como as *playlists* citadas indicam. O alcance rápido ao material musical por intermédio dos meios de comunicação na sociedade contemporânea é uma ferramenta importante para os instrumentistas de hoje. Na entrevista, o instrumentista Marcos (2015, p.103) conta o quanto fazer download de partituras para as aulas é frequente: "Eu tenho o costume de baixar quando vou começar um repertório novo. No último semestre o primeiro movimento do Max Bruch e também o Lalo [*Sinfonia espanhola*]".

Durante as entrevistas realizadas, questionei-os sobre de quais gêneros musicais faziam o download de partituras e de músicas para ouvir. Giovana contou que fazia baixava músicas "voltadas para o estilo barroco", e Luciana, *gospel*.

As respostas dos violinistas André e Tadeu mostram o quanto essa prática de fazer download envolve a apreciação musical, observações de ídolos violinistas e a experiência de "tirar música de ouvido" e em seguida transcrevê-la.

> André – Faço download de tudo, porque a gente tá estudando várias coisas, mas particularmente eu gosto de coisas românticas, mas geralmente eu baixo música em relação a concertos românticos. E mais populares, por exemplo, eu curto também tocar sertanejo, black music e pop music. (Entrevista, 2015)

> Tadeu – Baixo geralmente concertos, sonatas, às vezes uma ou outra coisa de música popular que eu gosto, mas é um pouco mais complicado porque não tem muita coisa escrita, tem que ouvir a música, e escrever a música é um pouco mais complicado, mas eu gosto. Por exemplo, assim de violinistas populares que fazem música pop,

música popular, Ricardo Herz, David Garret e Vanessa Mae. (Entrevista, 2015)

A quantidade de dados obtidos nas entrevistas e *playlists* sobre os repertórios degustados nos traz também informações sobre os objetos degustados de que os jovens não gostam. Alguns discursos enfatizam compositores da música de concerto e outros os gêneros musicais. Nas falas, os instrumentistas revelam sua não aceitação por este ou aquele gênero, mas nota-se que o funk é citado várias vezes. Giovana (entrevista, 2014) relata: "Eu não gosto de funk, arrocha e sertanejo. Eu não curto muito os intervalos de terças". Maria (entrevista, 2015) também revela que "Não gosto de forró, rock e funk". A seguir, outras falas dos jovens sobre o funk:

> Fabiana – Eu não gosto de funk, porque música, ela serve para nos transmitir emoções, aquilo que todos querem expressar, ela é uma saída para vários de nossos problemas e o funk não proporciona isso. (Entrevista, 2015)

> Leandro – Tipo funk. Não escuto e não colocaria pra escutar. Eu acho que o ritmo é interessante, mas as letras não favorecem nenhum pouco. (Entrevista, 2015)

> Marcos – Ah, eu não gosto de funk, por exemplo. Porque eu acho que tem letras depreciativas assim totalmente e musicalmente não tem nada que enriqueça. (Entrevista, 2015)

> André – Difícil, né? Eu gosto de quase tudo, mas tem algumas músicas aí que tão vindo que chamam de funk que não é funk, né? E que tem umas letras assim que infelizmente não deveriam ser consideradas música. (Entrevista, 2015)

Tadeu (entrevista, 2015) verbalizou que o gosto pela música "vai daquilo que eu aceito como bom ou aceito como uma coisa não razoável ou ruim". Paulo (entrevista, 2015) conta que não tem um

estilo de que não goste, mas "estando adequada à ocasião todo tipo de música tem seu valor".

Considerações finais

A construção do gosto por música empreendida pelos jovens participantes do estudo decorre de ligações que se efetuam em diferentes dimensões. A quantidade de mediadores envolvidos, corpos e performances entrelaçados e a relação ímpar do coletivo dos amadores engajados no fazer musical desvelam o universo que intermedeia a construção do gosto por música.

Os jovens pareciam dançar sobre as cadeiras com expressões faciais e corporais que envolviam a maneira de tocar seu violino ou viola de arco nas execuções da música de concerto, samba, rock e MPB. Observei durante os intervalos, tempo que os atores pesquisados poderiam descansar, que eles passeavam pela sala de aula com seus instrumentos chamando os colegas para tocar; trocavam suas partituras ou até mesmo os instrumentos. E quando Hennion (2011) descreve que o amador é "aquele que faz algo com a música", os dados da pesquisa revelaram as inúmeras ações que os jovens empreendem com ela.

Analisando as *playlists* que os estudantes mantêm em seus dispositivos digitais, constatei um espectro de gêneros musicais. Conectando as *playlist*s, as entrevistas e as observações, constatei que há uma ligação entre o que se toca e o que se ouve. Chamou a atenção também como os mediadores (escola de música, os amadores, os instrumentos musicais, a família, os amigos, os professores de instrumentos, "o grupo coletivo", o maestro, as orquestras, a mídia, os dispositivos didáticos e o repertório) tecem uma ligação com o coletivo dos amadores e revelam seu papel na constituição do gosto por música.

A reflexividade verbaliza o que a performance desenha em corpos. Os jovens (amadores) demonstraram nas aulas individuais, aulas de música de câmara e práticas coletivas a plasticidade de

movimentos e o quanto o engajamento do corpo estava presente em cada gesto produzido. Por meio das palavras, constatei no que vi e ouvi uma construção pautada em sensações no tocar e sons que demostraram que "[o] conteúdo [do gosto] se revela aos poucos, seu sentido próprio se especifica, precisamente, por meio das explorações, das provas, das experiências realizadas pelos amadores. O gosto é produzido, ele não é dado, ele é 'tentativo'" (ibidem, p.265).

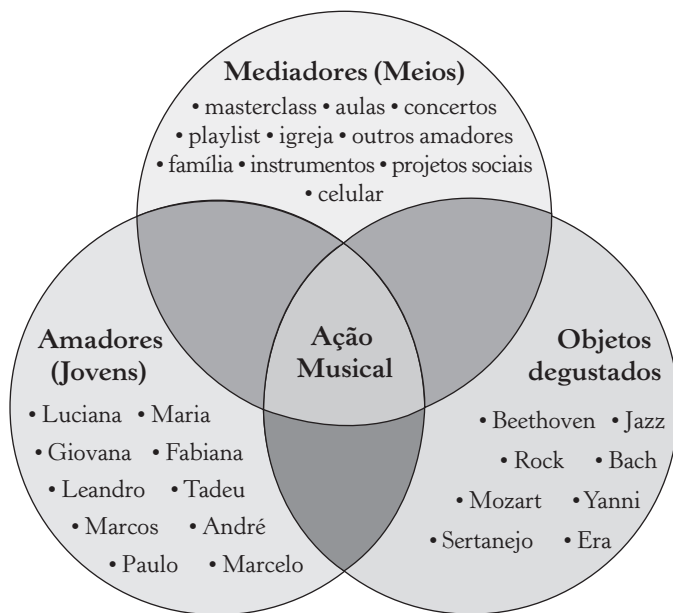
Quando as/os jovens expressavam em palavras o que a música lhes causava, isto é, relatavam reflexivamente acerca das suas comoções, sensações físicas e compressão técnica do objeto degustado, estavam construindo seu gosto por música. Nas palavras de Hennion (ibidem, p.264), "o gosto se faz dizendo-se e se diz fazendo-se".

Os dados também desvelaram a diversidade de gêneros com que os jovens entram em contato pela escuta e também na prática; muitos verbalizam intérpretes, grupos musicais e gêneros, mas verbalizam principalmente sensações no tocar, no companheirismo, na relação com a escola, professores e colegas. A diversidade de gêneros musicais observada nas *playlists* reforça a transversalidade do gosto por música. E quando os amadores expressam seus gostos com outros amadores "[...] a música surge como um canal mediador entre a experiência de ser e o grupo de referência que o cerca", funcionando como um agente socializador (Setton, 2009, p.19). A cada nova cena, novas ligações se estabelecem e mais amadores tornam-se mediadores.

Correlacionando os quatro pontos que Hennion indica como base para analisar o gosto (o objeto degustado, o coletivo dos amadores, os dispositivos e condições de degustação e o corpo que se engaja), apresento uma ilustração que visa representar visualmente a pragmática do gosto por música identificada no cenário da pesquisa.

A Figura 5 mostra os amadores (o coletivo dos amadores) conectando-se com os mediadores, os apoios (dispositivos e condições de degustação) por meio do fazer musical, da ação (performance – "algo que age, que se engaja, que transforma, que faz sentir"), desvelando um corpo que se engaja e revela na verbalização do gosto por música (reflexividade) os gêneros musicais sentidos e provados

(objeto degustado). A pragmática do gosto empenha-se em demonstrar como o processo de intersecção sustenta toda a construção do gosto por música.

Figura 5 – A pragmática do gosto pela música

Fonte: Ilustração elaborada pela pesquisadora

Nas palavras de Hennion (2011, p.268):

> No plano do método, esse caráter grandemente "equipado" do gosto é bem apropriado, num domínio onde os principais efeitos são difíceis de enxergar diretamente por surgirem do prazer, da emoção, da satisfação sentida no exercício de um contato: esses diversos suportes técnicos e materiais do gosto são também os suportes privilegiados de sua enunciação e das discussões que visam a comentá-lo, a aumentá-lo, a melhorá-lo ou a contestar algumas de suas características [...].

Assim, a ilustração da pragmática do gosto por música empenha-se em apresentar os atores, o palco, a cena e como o gosto é sentido e transformado, novas sensações são traduzidas em corpos plenos de plasticidades, em sons cheios de representatividades, em palavras densas de significados. Degustamos um momento que não volta, mas que modifica e divide o antes e o depois. A luz do cenário está no centro da ação e tudo complementa a cena desse momento único. Desse modo, Hennion (2010a, p.25) descreve que a pragmática do gosto está em "[...] compreender a maneira em que nos tornamos sensíveis às coisas, [e] a nós mesmos [...]".

A construção do gosto por música empreendida por esses jovens e compreendida por meio da teoria pragmática do gosto de Antoine Hennion desvela implicações para a educação musical. Um vínculo da educação musical com a teoria do gosto de Hennion (2010b, p.34-5) está em como os amadores elaboram procedimentos relativos ao gosto "apoiando-se tanto nas propriedades de objetos", que depende do desenvolvimento da percepção dessas propriedades, quanto "nas competências e nas sensibilidades a serem formadas". Tanto o desenvolvimento da percepção relativa aos objetos musicais "quanto competências e sensibilidades a serem formadas" e um real direcionamento dos apoios (mediadores) de modo eficaz são da alçada da educação musical, seja ela formal, seja informal. Uma tarefa para nós educadores é perceber quais os mediadores envolvidos e valorizá-los como suporte para o desenvolvimento da construção do gosto por música.

Assim, meu intuito com este capítulo foi oferecer aos educadores contribuições musicais acerca da pragmática do gosto.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. Repertório musical de estudantes do Ensino Médio: uma questão de gosto. In: XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, ago. 2014. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/452. Acesso em: 19 maio 2016.

ASBRIDGE, M.; TANNER, J.; WORTLEY, S. Our favourite melodies: musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, v.59, n.1, p.117-44, 2008.

HENNION, A. Music lovers. Taste as performance. *Theory, Culture, Society*, v.18 n.5, p.1-22, 2001.

______. Listen! *MAIA – Music and Arts in Action*, v.1, p.36-45, 2008.

______. Gustos musicales: de una sociología de la medicación a una pragmática del gusto. *Comunicar – Revista Científica de Educomunicación*, v.XVII, n.34, p.25-33, 2010a.

______. Reflexividades. A atividade do amador. Trad. André Maranhão Santos e Samuel Carvalheria de Maupeou. *Estudos de Sociologia*: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, v.1, n.16, p.33-58, 2010b.

______. Pragmática do gosto. Trad. Frederico Barros. *Desigualdades & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC – Rio*, n.8, p.253-77, jan.-jul. 2011.

LIMA, A. O. *Jovens violinistas e a pragmática do gosto*: a construção do gosto pela música. São Paulo, 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidades Estadual Paulista.

MARTINEZ, R. Espacios musicales: la música pop(ular) y la producción cultural del espacio social juvenil. *Jóvenes, Revista de Estudios de Juventud,* v.7, n.19, p.152-83, jul.-dez. 2003.

PELAEZ, N. C. M. *A música do nosso tempo:* etnografia de um universo musical de adolescentes. Florianópolis, 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

QUADROS JR., J; LORENZO, O. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. *Música Hodie*, v.10, n.1, p.109-28, 2010.

_____. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, p.35-50, jul.-dez., 2013.

SANTOS, D. O. dos. *A música sertaneja é a que eu mais gosto!:* um estudo sobre a construção do gosto a partir das relações entre jovens estudantes de Itumbiara-GO e o sertanejo universitário. Uberlândia, 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia.

SEREN, L. G. *Gosto, música e juventude*: uma pesquisa exploratória com grupos de alunos da rede pública e privada de ensino em Araraquara. Araraquara, 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

SETTON, M. da G. J. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & Educação,* ano XIV, n.1, p.15-22, jan.-abr. 2009.

TEIL, G.; HENNION, A. Discovery quality or performing taste? A sociology of the amateur. *Qualities of Food: Alternative Theoretical and Empirical Approaches*. Presented at The University of Manchester/UMIST ESCR CIRC workshop Theoretical Approaches to Food Quality. Manchester: Manchester University Press, 2004. p.19-37.

6
As experiências de educadores musicais com adolescentes privados de liberdade em contexto de medidas socioeducativas

Caio Abreu Chiarini

> *Qual o meu papel nessa coisa toda? Eu só vim bater um violão com os moleques aqui... bater um cavaco com eles... sei lá, não sei... Tanto é que eu não tenho resposta até hoje, viu? Pra mim não é uma coisa tão simples assim do tipo, é educação, só educação musical, né? Porque há muitos outros fatores que permeiam ali, sabe?*
>
> (Mateus, educador musical)

O depoimento de Mateus expressa bem a densidade da experiência de atuar como educadora ou educador junto a adolescentes em privação de liberdade. Como Mateus, eu experimentei esses questionamentos e foi com base neles que realizei uma pesquisa de mestrado, da qual compartilho alguns resultados.

Atuo profissionalmente como músico e educador musical. Nesse segundo ofício, trabalho desde 2013 em oficinas de violão e cavaquinho com meninos adolescentes julgados infratores e, por isso, internos na Fundação Casa.[1] Trata-se de um convênio entre essa

1 A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo (Fundação Casa), criada em 2006, é uma instituição do Estado de São Paulo que substituiu a Fundação Estadual para o Bem do Menor (Febem) para se adequar ao Estatuto da Criança

instituição estadual e o Projeto Guri,[2] pelo qual estou contratado. As oficinas em questão estão localizadas em unidades da Fundação Casa da cidade de São Paulo e a investigação ocorreu entre 2015 e 2017 (Chiarini, 2017).

Durante a pesquisa entrevistei nove colegas educadores musicais, uma mulher e oito homens, atuantes nessa instituição de internação de adolescentes[3] (meninas e meninos, entre 12 e 18 anos), em unidades também situadas na capital do estado, com o objetivo de conhecer como eles foram construindo seu trabalho nesse contexto, visto que a formação pedagógico-musical específica para atuação no âmbito das medidas socioeducativas é quase inexistente no Brasil. Outra motivação é o desconhecimento do trabalho de educação musical nos cenários de privação de liberdade, visto que a produção de investigações e relatos nesses contextos são ainda escassos.[4]

Os educadores musicais Joana, Carlos, Mateus, Kaique, João, Henrique, Gustavo, Flávio e Pablo[5] são também profissionais do

---

e do adolescente (ECA, Lei n.8069, 1990). Os centros de atendimento recebem adolescentes (meninos e meninas) que tenham cometido alguma infração, como tráfico, roubo, roubo qualificado ou latrocínio, entre outras.

2 A Associação de Amigos do Projeto Guri (AAPG) desenvolve um projeto social por meio de oficinas de música e tem por missão "promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação". Criado em 1995, o Projeto Guri passou a atuar, a partir de 1996, com oficinas de música na então Febem (Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/principios-organizacionais/. Acesso em: 15 maio 2016).

3 Mesmo sabendo que o emprego das categorias adolescente e jovem é objeto de discussão no âmbito da sociologia da juventude (Arroyo, 2007), optei por "adolescente", por ser o termo presente tanto na legislação acerca das medidas socioeducativas e literatura afim, quanto na própria instituição de internação. Também utilizo "educador musical", pois é como esse profissional é denominado no projeto sociocultural que o emprega.

4 As questões que nortearam a pesquisa foram: 1. Quais seriam as demandas do trabalho dos educadores musicais dentro desse contexto? 2. Que demandas os/as adolescentes internos/nas trazem para o trabalho desses educadores? 3. Quais especificidades do contexto da instituição de internação implicariam os modos de ação, planejamento e reflexão dos educadores musicais?

5 Os nomes dos educadores musicais são fictícios.

Projeto Guri, um dos maiores projetos socioculturais brasileiros, sediado no estado de São Paulo. O Guri atende, além de crianças, adolescentes e jovens em geral, adolescentes internas/os na Fundação Casa nas unidades presentes em todo o território paulista. Por meio dos relatos desses educadores foi possível conhecer algo acerca da relação entre eles e as/os adolescentes, bem como a interação desses adolescentes com música. A pesquisa revelou demandas específicas do trabalho de educadores musicais na Fundação Casa, o que ajudou a compreender como são construídas as experiências pedagógicas dos entrevistados, dando maior visibilidade à educação musical em unidades socioeducativas de internação situadas na cidade de São Paulo.

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados referentes às experiências dos nove educadores musicais com essas e esses adolescentes que constituíram dimensão fundamental na construção dos seus trabalhos pedagógico-musicais no contexto das medidas socioeducativas.

Inicio expondo alguns aspectos relativos às políticas públicas nacionais voltadas a adolescentes infratoras/es, importantes para a compreensão dos discursos dos educadores musicais referente às suas experiências, como profissionais, na Fundação Casa.

O termo experiência é entendido na pesquisa segundo Dewey – "relação entre indivíduos e ambientes, 'sujeito' e 'mundos'" (Elkjaer, 2013, p.92) – e segundo Larrosa (2004, p.18, 26 e 27): "A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [;...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

A construção do trabalho dos nove educadores musicais com as/os adolescentes na instituição de internação deu-se pelas relações entre esses atores, envolvendo também outros profissionais da instituição, os discursos das mídias acerca desse cenário e o Projeto Guri. No encontro desses "sujeitos" com "esses mundos" habitam os "sujeitos da experiência":

> [...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade,

> por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (ibidem, p.25-6)

Espero que o relato sobre a experiência dos nove educadores musicais com as/os adolescentes privados de liberdade possa "acontecer" e "tocar" outros educadores musicais na superação de prováveis preconceitos e medos tão comuns com relação aos cenários e personagens da pesquisa.

Políticas voltadas a adolescentes infratoras/infratores

A Fundação Casa na qual os educadores musicais atuam junto às/aos adolescentes é pública e de privação de liberdade (de internação, internação provisória e semiliberdade). Foi criada em 2006 sob o vigente Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), e recebe adolescentes de ambos os sexos em conflito com a lei.

O ECA[6] considera a situação de internação como "medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (ibidem, artigo 121). As/os adolescentes que cometem atos infracionais perante a lei sofrem uma ação judicial que, dependendo da gravidade ou da recorrência de tais atos, pode submetê-los à internação.

Na internação, as/os adolescentes perdem o direito de ir e vir e recebem visitas familiares controladas. Nessa situação, são praticadas medidas previstas pelo ECA, que têm como fundamento não a punição, e sim um trabalho de reinserção social pelo viés socioeducativo. Vale ressaltar que "para os adolescentes que cumprem medida

---

6 Lei federal n.8.069, de 13 de julho de 1990.

socioeducativa de internação são adotados" os currículos oficiais da rede estadual de educação para o ensino fundamental e médio (Fortunato, 2011, p.4). As/os adolescentes também participam de oficinas variadas que contemplam "artes visuais e cênicas, conto, jogos da vida, correspondência, educação ambiental: problemas globais ações locais, hora de se mexer, jornal, música e movimento, poesia, ponto de encontro e letramento e alfabetização" (ibidem, p.4).

Esse conjunto de atividades é entendido como medida socioeducativa,

> [...] uma medida jurídica que, na legislação brasileira, se atribui aos adolescentes autores de ato infracional. A medida socioeducativa é aplicada pela autoridade judiciária como sanção e oportunidade de ressocialização. Possui uma dimensão coercitiva, pois o adolescente é obrigado a cumpri-la como sanção da sociedade, e outra educativa, pois seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas a prepará-lo para o convívio social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê seis diferentes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. (Fulgencio, 2007, p.411)

O ECA é a lei mais recente de proteção integral a crianças e adolescentes. Entretanto, desde o século XVII há referências à questão da criança abandonada. Trata-se da Carta Régia de 12 de dezembro de 1693, que "determinou ao Governador da Capitania do Rio de Janeiro ficassem as 'crianças enjeitadas ou ao desamparo' aos cuidados da Câmara e dos bens do Conselho [...]" (Krausz, 1971, p.376).

Em 1820, foi promulgado o Código Penal brasileiro que "[...] prescrevia, em flagrante retrocesso, novo sistema de tratamento da menoridade" (ibidem, p.376). De acordo com a autora,

> [...] o regime humanitário do Estatuto Imperial cedia passo ao tratamento despótico da infância mal entrada na puberdade. Anteriormente, era considerada inocente até prova em contrário; agora, invertia-se o princípio e o menor entre 9 e 14 anos, para todos os

> efeitos, equiparava-se aprioristicamente ao criminoso – até provar que agira sem discernimento. (ibidem, p.376)

Já o Código Criminal de 1830 estabelecia, em favor dos menores até 14 anos, presunção de irresponsabilidade, a menos que fosse provado terem agido com discernimento (ibidem, p.376).

Alguns outros acontecimentos importantes para esse assunto ocorreram antes do Código de Menores de 1927: Lopes Trovão apresenta ao senado em 1902 o primeiro projeto de lei direcionado aos menores de idade em situação de pobreza, abandono e "delinquência"; em 1906 Alcindo Guanabara apresenta à câmara dos deputados seu projeto voltado ao menor, que chega ao senado em 1917. Em 1921 foi promulgada a lei orçamentária nº 4.242, que "[...] autorizava o Governo a organizar o 'serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente'" (ibidem, p.377).

A partir do Código de Menores de 1927, vai se instalando a "cultura do menorismo" presente até hoje no imaginário de grande parte da população brasileira e instâncias de poder (Dinis; Camurça; Melo Neto, 2018). Nesse sentido, a diferenciação dos conceitos de "infância" e de "menor" é um ponto crucial para entender a mentalidade desse período, como bem informam Cossetin e Lara (2016, p.116-7):

> Passa-se a regulamentar uma separação entre a infância e os menores, que, na prática, já era bem definida. Conforme expõe Faleiros (2011), o Brasil, historicamente, construiu uma nítida diferenciação entre as políticas que se destinavam aos filhos da classe dominante e às crianças e adolescentes pobres. A primeira classe era atendida pela família e recebia a educação escolar, já os segundos, denominados de menores, a quem se destinavam as leis, ficavam sob os cuidados do Estado e, para estes, a educação visava somente à instrumentalização para o trabalho.

Longo (2010, p.3-4) traz dados acerca das políticas de tratamento ao menor na era Vargas:

> Os programas assistencialistas desenvolvidos pelo governo Vargas têm o compromisso com a inserção das crianças e adolescentes pobres no sistema produtivo por meio da disciplina institucional e o caráter moral e pedagógico do trabalho. No caso dos menores improdutivos (vadios, delinquentes, infratores, libertinos, mendigos), a política de confinamento em instituições totalitárias será realizada pelo poder judiciário, na figura do juiz (auxiliado pelo comissário de menores e pelo médico) e pelo poder executivo, na figura do Estado mantenedor e/ou fiscalizador das instituições para reeducação de menores.

As políticas higienistas à época, baseadas em argumentos científicos, não visavam somente melhora na situação da saúde pública. Elas também enfatizavam e manifestavam a segregação social e o preconceito para com o "menor".

Em 1941 é criado, em nível federal, o Serviço de Assistência ao Menor que se mantém até a década de 1960, quando, com o Golpe de 1964, outras mudanças ocorreram nas políticas relacionadas à figura do "menor".

> Com o golpe militar de 1964 e a repercussão das irregularidades presentes no órgão, o SAM é extinto e é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem – por meio da lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964, e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM. A Funabem passa a articular as ações nacionais para os chamados menores e propõe, ainda, com incentivo do Governo Federal, as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor – Febems –, executoras do atendimento aos adolescentes privados de liberdade, e que seriam instaladas em cada estado da Federação. (Cossetin; Lara, 2016, p.121)

Onze anos antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi colocado em prática o segundo Código de Menores de 1979, mas que também não apresentava nenhuma grande quebra de paradigma em relação ao código de 1927. De acordo com Longo

(2010, p.5), "[...] o Novo Código de Menores de 1979 substitui as categorias de menor abandonado e menor infrator pela categoria de menor em situação irregular".

As/os adolescentes internas/os nas unidades da Fundação Casa nas quais os nove educadores musicais, participantes da pesquisa, atuam são na maioria oriundos das camadas populares excluídas socialmente, segregadas pelo viés financeiro. Essa segregação é enfatizada pela forma tendenciosa com que a imprensa e outros meios de informação se referem a essas/esses adolescentes. Por exemplo, a exclusão ocorre no simples ato de nos referirmos a esses adolescentes como "menores", uma vez que tal referência vem carregada de sentidos negativos, herdados historicamente, conforme exposto, associados somente aos atos de violência cometidos pela classe pobre.

O termo "menor" para referir-se a esses jovens foi abolido a partir da promulgação do ECA. Entretanto, a palavra mantém-se presente em quase todos os sistemas de informação brasileiros e no cotidiano das pessoas, incluindo os profissionais da instituição em foco, reproduzindo a "cultura do menorismo" consolidada após a aprovação do Código de Menores de 1927, revisto no Código de 1979, conforme mencionam Morais e Malfitano (2014).

Do imaginário às primeiras impressões dos educadores musicais: a instituição de internação e adolescentes julgados infratores

Ao perguntar a Carlos sobre as informações e os conhecimentos que tinha sobre o trabalho nas oficinas de música na Fundação Casa, sua resposta foi bastante enfática, demonstrando uma realidade igual à de muitos educadores que estão iniciando seu exercício nesse contexto: "Quando eu entrei lá, foi como se entrasse com os olhos vendados, vamos dizer assim, né... não tive nenhuma informação, não tive nenhuma orientação... eu acho que aprendi sozinho. Fui me adaptando às situações e tudo mais".

Joana relata certo desconhecimento sobre essa instituição, além de concepções resultantes do que é comumente transmitido pelos meios de comunicação: "O único conhecimento que eu tinha era daquilo que passa na televisão, de rebeliões etc."

A reprodução da cultura do "menorismo" aparece no relato de Mateus: "Antes de entrar sentia medo... Quando falaram pô, você vai ter que dar aula lá..., subiu aquele gelo do cóccix ao pescoço... falei: caraca, mano... lugar de marginal, delinquente tudo..."

Kaique fala do receio de possíveis reações violentas por parte dos adolescentes:

> O primeiro dia, ninguém nunca te viu e tal. Você não sabe o que estava acontecendo ali... "Bom, esse aqui a gente nem conhece, sei lá, a gente quer fugir, a gente quer fazer uma rebelião, então, vamos usá-lo como escudo, sei lá." Então assim, eu não sei o que se passava naquele momento, naquele centro. Acho que essa era a grande questão.

O relato de Kaique demonstra também desconhecimento e uma expectativa negativa sobre algo que pode acontecer a ele, como ser vítima de uma rebelião.

Joana comenta o que sentiu nesse primeiro momento:

> Bateu medo. Senti medo de acontecer alguma coisa comigo, senti medo de não saber como lidar... dava aula já há muitos anos, há mais de quinze anos, e minha primeira aula inteira foi uma catástrofe porque nada que eu fiz eu conseguia a atenção deles... eu me lembro que preparei uma aula de batuque, de um ritmo afro, e eles queriam fazer rap e eu detestava rap... Então foi uma catástrofe a minha aula... Não tinha instrumento pra todo mundo... Eu vinha de uma escola de ter conga pra todo mundo, pra todo mundo fazer os golpes...

As palavras "medo" e "catástrofe" expressas por Joana dizem respeito a sensações e frustrações por conta de falta de conhecimento

sobre seu novo trabalho, sentimentos e impressão que foram sendo dirimidos conforme construía sua experiência com os adolescentes.

Existe também uma expectativa no que diz respeito aos resultados do trabalho de oficinas de música realizados nesse contexto, assunto relatado por Henrique:

> [...] senti... uma coisa, meu... Vou conseguir mudar tudo aqui... fazer, sei lá... de repente fazer essas meninas apresentarem outros interesses... fazerem outras coisas... Então eu senti mais isso, essa questão de vou colaborar né? Vou colaborar pra mudança de alguma coisa... é uma visão meio romântica mesmo né?

O ambiente desconhecido também pode gerar insegurança e o processo de desvelar o que não conhecemos é expresso com medo, conforme aponta Carlos:

> A primeira impressão eu tive medo, né? Acho que todos nós... Eu, você Caio. Você também teve um pouquinho de receio no começo. A gente vai lidar com pessoas que não conhecemos e pessoas que de repente já sofrem uma opressão, não é? E você lidar com a opressão junto com a parte artística é uma coisa complicada. Uma coisa não tem a ver com a outra... Então eu tive que me adaptar a esse conjunto de coisas que acontece dentro da Fundação Casa.

Desvelar o desconhecido pode ser uma vivência hostil e invasiva, como relata Henrique:

> [...] num primeiro momento todo mundo tem receio né... o primeiro contato que tem com o ambiente é sempre muito hostil... Qual é seu nome? Cadê seu RG? Revista minha bolsa, revista os meus bolsos... E eu tenho que entrar lá e tenho que me apresentar, tem que dizer quem que eu sou e, aquele negócio, todo mundo preso... é sempre difícil né...

Outro registro das entrevistas é a distinção de gênero (masculino e feminino) pelo viés da periculosidade, quando trabalhar nas

unidades de internação para meninas supostamente provocava menos medo do que nas unidades para meninos. Mateus relatou a respeito:

> Ah... tinha o maior medo, né [...] ah... pra caramba, né? Esse negócio de falar... a gente já imagina um negócio meio... "o que vai ter lá?". Mas o interessante é que quando eu entrei, eu não senti esse medo não, porque eram as meninas, né? Então, queira ou não queira, você tem outra relação, né? [...]

Ressalto novamente que os educadores apresentam desconhecimento para o trabalho que assumem na instituição de internação e a instabilidade criada pelo despreparo para seus primeiros dias de atuação se manifesta pela sensação de medo. Essa sensação do primeiro momento é bastante enfática no relato de Joana:

> Não vou sair viva! [muitos risos]... eu fiz o teste do Guri no começo de julho e eu começava as aulas no começo de agosto, aí fiquei uns quinze ou vinte dias esperando. Eu lembro que a aula começaria na segunda-feira e o pessoal do Guri me ligou na sexta pra me dar endereço e todas as coisas. Então, resolvi procurar no Google o endereço... e aí eu coloquei lá... e apareceu todas as rebeliões, pessoas degoladas. Meu marido falou: "você não vai dar aula lá"! Vou! Mas eu não tinha a dimensão do problema e realmente, quando eu passei por aquelas gaiolas, o coração tremeu. Eram três gaiolas que eu tinha que passar. Eu falei: "meu, será que eu consigo sair?". Eu acho que no primeiro mês toda vez que eu entrava lá eu tinha essa sensação de entrar e não ter certeza se eu ia sair...

A sensação de medo relatada por Joana é fundamentada em um imaginário criado a partir da pesquisa realizada no Google. Essa sensação se amplifica quando ela passa a observar, em seu primeiro contato com seu local de trabalho, as características arquitetônicas e da edificação da instituição de internação, citando as "gaiolas" que separam os diferentes espaços da unidade. A hostilidade transmitida

pela arquitetura também pode fomentar nesses educadores musicais a sensações de medo. De acordo com Alvino de Sá, a arquitetura carcerária gera efeitos sobre as pessoas que estão submetidas a ela. O autor traz depoimentos de agentes penitenciários que "[...] testemunham o quanto o ambiente carcerário, incluída aí a edificação, pode agir sobre eles próprios, sobre seu psiquismo, suas emoções e sua própria conduta" (Sá, 2007, p.139).

O bombardeamento de informação sobre violência e ódio no Brasil é tão exacerbado que faz com que criemos imaginários sobre os adolescentes internos, bem como sobre a instituição de internação. Ainda segundo Sá (ibidem), a criminalidade de massa diz respeito a tudo que atinge diretamente a população de forma explícita, como um roubo ou um assassinato, e é esse tipo de criminalidade e como ela é noticiada que tem sido entretenimento transmitido e difundido pelas mídias brasileira, o que possivelmente motiva parte do pânico e do ódio corrente na sociedade com a população carcerária e com as/os adolescentes infratoras/es. Ainda com relação às mídias, Sá (ibidem, p.117) discorre sobre o espaço em que elas se dedicam às questões do cárcere e como se dá o interesse da população por tal assunto:

> À primeira vista, parece que a sociedade está alheia aos problemas do cárcere. A sociedade não quer, isto sim, é envolver-se com a solução dos mesmos. No entanto, é notório e significativo o fato de que as notícias de crime e as relativas a prisões, fugas, rebeliões etc. têm espaço garantido na mídia e atraem a atenção do grande público, provocam discussões e sobre tais assuntos quase todos têm suas opiniões a dar. Por que motivo teria a sociedade tanto interesse em saber das questões carcerárias, opinar sobre elas, cobrar soluções, sem que, porém, queira envolver-se na busca de soluções? O motivo parece claro, ainda que sob uma ótica psicanalítica: os criminosos são membros da sociedade, representam um segmento seu e, portanto, atuam de acordo com conflitos e impulsos muito profundos dessa mesma sociedade, pelo que provocam na mesma interesse e sedução, ao mesmo tempo que

rejeição e repulsa. Diz Baratta: "Os muros do cárcere representam uma violenta barreira que separa a sociedade de uma parte de seus próprios problemas e conflitos".

Desse modo, a sensação de insegurança relatada pelos educadores musicais entrevistados pode estar ligada a essa difusão midiática da "criminalidade de massa", juntamente à cultura "menorista".

Os educadores musicais como "sujeitos da experiência"

A ideia de "sujeito da experiência" de Larrosa (2004), segundo a qual o sujeito deve necessariamente "expor-se" à experiência, pode ser fundamental para entender uma quebra de paradigma, permitindo aos educadores musicais entrevistados experimentar outras sensações na Fundação Casa. A análise da construção do trabalho desses profissionais com as/os adolescentes na instituição de privação de liberdade revelou estar ela, a construção, baseada nesse "expor-se".

> O sujeito da experiência é um sujeito "exposto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2004, p.26)

João, que tinha iniciado seu trabalho como educador em uma das unidades da Fundação Casa há poucas semanas de nossa conversa,

teve sua expectativa embasada em seus imaginários confirmada. O medo da rebelião é algo bastante presente entre os funcionários, sobretudo aqueles que estão iniciando suas trajetórias nos centros de internação. João narra:

> Então, quando eu entrei... Eu cheguei e o negócio estava pegando fogo, tanto é que eu entrei, fiquei uma semana lá e o negócio virou. Sei lá, foi uma coisa assim bizarra. Dei duas aulas e na segunda aula, a coisa virou. Quando eu cheguei lá estava muito difícil, e aí a minha impressão foi a seguinte: "meu Deus do céu, o que eu vim fazer aqui?" Cara, eu não vou conseguir dar aula pra esses caras, porque tava assim, pré-virada. Mas a minha impressão, a primeira mesmo, foi pânico, de medo... porque, pô, um monte de grade! Você vai entrando e vê muitas grades, vai fechando cela e tal... Se está difícil pra entrar, pra sair então vai ser complicado, né? E aquela molecada tava doida lá. Acabou que aconteceu de ela virar... teve uma fuga gigantesca de mais da metade dos meninos e a gente tava lá, inclusive.

Mesmo depois de ter passado por uma situação difícil e arriscada, João continuou dando oficina de música. A experiência, seja ela agressiva, como relata o educador, seja apenas cotidiana de uma instituição de privação de liberdade, é algo que "te acontece" (Larrosa, 2004) e que pode modificar o modo de pensar e de agir do educador.

Os educadores musicais, "sujeitos da experiência" como João, foram quebrando paradigmas de seus imaginários e percepções iniciais da instituição e adolescentes internos, por meio de "ex-porem-se". Esse processo pode ser percebido nos relatos presentes nas próximas seções.

A instituição de internação de adolescentes como uma "instituição total"[7]

Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ter trazido muitos benefícios aos ambientes institucionais de privação de liberdade para adolescentes julgados infratores, como a diminuição do número de internos/nas e a descentralização (possibilitando que os familiares acompanhem a passagem de seus filhos sem realizar grandes deslocamentos), ainda assim a instituição de internação em foco apresenta características da "instituição total" (Goffman, 1974), no que diz respeito à sua arquitetura, às relações de poder que se estabelecem nesse contexto, à perda de identidade por parte dos internos (e também dos funcionários) e ao controle da comunicação entre os/as internos/nas.

Com base nesse conceito, objetivo identificar idiossincrasias da Fundação Casa a partir das narrativas dos educadores entrevistados e que, segundo eles, interferem no seu trabalho com as/os adolescentes. Começo com a contraposição entre ambiente não "institucionalizado" e "instituição total". De acordo com Goffman (ibidem, p.17-8),

> uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo

---

7 O livro *Manicômios, prisões e conventos*, de Erving Goffman (1974), traz o conceito de "instituição total", que apresenta algumas características de instituições de reclusão. Goffman (ibidem, p.7) define a instituição total "[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal".

> lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.

Todas as características citadas estão presentes na forma de funcionamento da instituição de internação em questão.

João, que também trabalhou em polos abertos[8] do Projeto Guri, fala das duas realidades, uma com crianças em liberdade (polo aberto) e a outra com adolescentes institucionalizados por um ato infracional (polo fechado):

> Eu posso chegar num polo aberto e falar assim: "pô, você não está a fim, mas por que você tá aqui então?". Lógico que não vou chegar e falar isso pra uma criança e jogar uma pressão dessa, mas assim, poderia colocar isso de outra forma, né? "Você veio da sua casa até aqui"... É exatamente outro nível de negociação, é outro tipo de negociação... É livre, né? Ali dentro não [na instituição de internação]... Naquele ambiente de detenção... o diálogo é feito baseado naquele contexto e eu acho que isso talvez seja a minha maior dificuldade.

Esse relato trata de duas situações distintas: uma na qual o educador tem maior "liberdade" na "negociação" para um bom funcionamento de sua oficina e a outra na qual essa "negociação" depende de um entendimento (por parte do educador) do contexto de privação

8 Polos abertos são locais no interior e litoral do estado de São Paulo nos quais o Projeto sociocultural oferece oficina de música para crianças, adolescentes e jovens interessados.

de liberdade em que o educador e educandos estão inseridos. Essa "negociação" é uma dificuldade para João, pois tira dele a possibilidade de manter seu modo de lecionar no contexto do "polo aberto". Suas ações na "instituição total" podem ser mais controladas, tanto pela equipe dirigente quanto pela população de internos.

É importante salientar que cada unidade da Fundação Casa tem peculiaridades que a diferencia das outras. O educador Gustavo fala da diferença entre as duas unidades em que ele atuou e o quanto a "organização" desses sistemas institucionais reflete diretamente no seu trabalho:

> Gustavo – Então, aí eu preciso falar especificamente porque as unidades variam. Então, trabalhei em uma unidade, por exemplo, onde desde o começo tinha uma organização assim muito diferente de outra unidade. Eles adoravam o coro e o que o Projeto Guri fazia ali dentro... não que a outra não tivesse isso, mas nessa foi meio que um parto pra poder chegar a um trabalho mais coeso.

Os ambientes – sejam eles mais ou menos opressores, "organizados" ou "desorganizados", coerentes ou incoerentes – apresentam as características da "instituição total", principalmente no quesito relação de poder. Quem detém o "poder" em uma unidade da instituição de internação é aquele que dá as regras, e isso também se reflete nas/nos adolescentes que participam das oficinas de música. Talvez, com base nos relatos aqui apresentados, um suposto bom funcionamento das oficinas de músicas (ou simplesmente uma maior aderência por parte dos internos ou por parte dos funcionários) esteja ligado ao interesse das partes detentoras do "poder" (o poder dos/das funcionários/as ou o poder dos/das internos/as).

Um aspecto relacionado às relações de poder mencionadas diz respeito à forma como os/as adolescentes devem se comunicar com os funcionários dos centros, em especial os agentes de segurança. Trata-se de um modo submisso e coagido de se dirigir aos agentes de segurança e por vezes até mesmo aos próprios educadores musicais, como o diálogo a seguir explicita:

Kaique – É que eles me chamam de senhor lá, né?

Caio – Aham.

Kaique – Eu nem sei se é legal, se não é legal. Eu falo "sou professor e tal". Me apresento como professor, mas acho que eles também já estão tão acostumados, né?... E também não sei se é uma...

Caio – É ordem da Unidade, né?

Kaique – É ordem da Unidade.

A imposição de chamar os funcionários de "senhor" pode estar ligada a certo ato de humilhação recorrente em "instituições totais". Chamar de "senhor" é muito comum nos sistemas de reclusão, imposição feita normalmente pela direção da instituição sobre os/as internos/nas, conforme Goffman (1974).

A comunicação entre os adolescentes é outro aspecto ressaltado pelos educadores. Kaique e eu conversamos sobre essa comunicação e seus significados.

Caio – É legal que lá [uma unidade da instituição de internação] a galera chama os quartos de barraco, né?

Kaique –Barraco é o quarto...

Caio – O quarto da molecada né...

Kaique – O linguajar lá... Dependendo do que eles falarem, você não entende.

Caio – Você não entende. Tinha umas coisas lá que eu não entendia, mas agora acho que entendo um pouco melhor...

Kaique – Eu já peguei várias coisas...

Caio – Fala umas deles lá!

Kaique – Ah, ventosa. São os buraquinhos da janela.

Caio – Uhum.

Kaique – Tem o Robocop que é o....

Caio – Robocop eu não lembro [risos].

Kaique – [risos] Robocop é a janelinha da porta. O boi que é o banheiro, né?... Vou pagar escovação que é escovar os dentes... Coruja é cueca...

Esse vocabulário próprio pode ser interpretado como uma resposta ao controle que funcionários exercem sobre os/as internos/nas, uma vez que a comunicação também deve ser restrita nesse ambiente. Embora "[...] haja necessidade de certa comunicação entre os internados e a equipe de guarda, uma das funções do guarda é o controle da comunicação entre os internados e os níveis mais elevados da equipe dirigente" (Goffman, 1974, p.19).

Fábio também comentou sobre algumas outras formas de comunicação das quais ele teve conhecimento, enfatizando que muitas das expressões não são criadas lá, mas sim trazidas do local de origem dos/das internos/nas:

> Tem umas coisas que são clássicas até hoje, né?... badarosca que é coisa zuada, né?... bater a nave... quebra as pernas, que também é uma coisa deles, que isso também é uma coisa deles, mas na verdade eles levam pra lá... é uma coisa da periferia, da comunidade... tem coisas que eles criam, mas tem coisa que não... tem coisa que já vem mesmo do gueto, né?... O jack é aquele interno jovem que cometeu estupro, que é o cara que eles abominam ali, que geralmente tá no seguro, tá isolado dos meninos... tem que fazer as atividades que isso é lei, mas o cara tá isolado dos meninos porque senão os meninos vão pegá-lo...

"Jack", portanto, é o nome que os adolescentes privados de liberdade dão para o interno que comete estupro. É possível observar outra característica da "instituição total" quando os internos utilizam essa palavra: a punição aplicada pelos próprios internos. A "[...] presença no convívio de internos que cometeram estupros ("Jack") ou delataram outro adolescente ("caguetas") sem que recebam qualquer tipo de consequência é encarada como uma forma de poluição e degradação do convívio" (Olic, 2013, p.7).

Chamei atenção sobre a questão do "Jack", pois ela traz uma discussão importante a respeito das relações de poder entre os adolescentes e como eles próprios penalizam aqueles que ferem a moral do grupo.

Quem são os adolescentes internos aos olhos dos educadores musicais

Inicio este tópico com uma citação sobre a criminalização de pessoas pobres para fazer aflorar uma visão mais crítica e menos passiva a respeito dos relatos dos educadores musicais:

> Para [Zaffaroni], os indivíduos criminalizados pelo sistema tornaram-se criminosos por conta das condições de marginalização social que sofreram, que lhes acarretaram uma deterioração de sua pessoa e, consequentemente, tornaram-nos vulneráveis perante o sistema punitivo vigente, que é seletivo em relação a essas pessoas. O sistema penal seleciona e pune os indivíduos pertencentes às classes marginais, os mais frágeis, "aqueles que não somente são mais vulneráveis socialmente – posto que quase todos o são dentro do mesmo estrato social – mas os que são também mais *vulneráveis psiquicamente,* porque houve um processo prévio de condicionamento, de geração dessa vulnerabilidade psíquica, o que os coloca em situação de bons candidatos para a criminalização" (Zaffaroni apud Sá, 2007, p.62)

Indaguei Pablo sobre quem eram os adolescentes com os quais ele atuava: "Um ou outro [de classe econômica mais abastada] você vê que desviou da proposta familiar. Mas a maioria vem de família carente mesmo...".

Perguntei para Joana se ela tinha conhecimento dos motivos pelos quais aqueles adolescentes se encontravam na situação de privação de liberdade:

> A gente fica sabendo de poucos, né?... Só os que a gente acaba investigando e eu sempre vou perguntar justo sobre os piores. Eu sempre fico amiga mais dos piores... então acabo conversando um pouco mais e são sempre os casos mais terríveis... são os casos que você não consegue ligar o crime à pessoa... O cara é tão legal, troca uma ideia e tal, e matou, fez uns negócios absurdos, né?...

Ainda sobre a criminalização da população pobre, João fala da maneira como ele vê esses adolescentes e sua situação sociocultural:

> João – [...] às vezes não que eu saiba o que acontece dentro da cultura deles, mas eu sei que existe uma cultura diferente... e o que eles almejam, né? – É o dinheiro. O que faz enfim, o menino ir lá assaltar... E também tem o macro, né? A sociedade é cruel... Ela quer que as pessoas consumam e enfim... Eu não tenho uma opinião radical política pesada, sabe coisa do tipo "bandido tem que morrer".
>
> Caio – Malufiana.[9]
>
> João – É Malufiana... eu não tenho... Não faz parte da minha formação isso aí... Eu acho que a gente consegue, por exemplo, jogo de cintura em vários momentos... Só o fato de entender todo esse contexto...

E dentro dessa cultura "malufiana" fortalece-se a ideia da cultura da punição e também do aprisionamento desses adolescentes. A esse respeito, Sá (2007, p.91) se posiciona contrário à cultura do aprisionamento:

> Se não há como se evitar a medida que impõe a privação da liberdade (e isto é uma verdade, dados os inegáveis casos de jovens infratores que oferecem riscos à integridade física das pessoas), o que se deve evitar é a priorização dessa medida, o que se deve combater é a "cultura" da prisão, aquela "cultura" que vê como principal ou quase única saída a punição, a repressão, a prisão.

O aprisionamento ou a internação de adolescentes julgados infratores/ras, mesmo regidos pelo ECA (cuja orientação é a aplicação de medidas socioeducativas e, portanto, não punitivas, em sua essência), ainda é prioridade na forma como o Estado de São Paulo age. Provavelmente, existe uma falsa sensação de que o ato de prender e

9 Referência à frase "bandido bom é bandido morto" utilizada por Paulo Maluf (ex-governador de São Paulo e ex-prefeito da capital do estado).

internar melhora a situação de violência e do crime, o que faz com que nos esqueçamos da necessidade de investimento humano, principalmente para os mais vulneráveis. Joana também chama atenção para o contexto e a situação de origem desses adolescentes ao se referir a uma possível e efetiva reinserção desses internos na sociedade:

> Eu acho que é possível, mas, eu acho que o problema desses adolescentes não está na instituição de internação... Por mais que a gente tem aí muitas situações que não se tratam como deveria tratar, eu acho que o pior problema deles não está dentro da Fundação Casa. Está fora. Dentro da instituição, mesmo tendo esses problemas, eles têm acesso a vários cursos que muitas vezes fora eles não têm: eles têm acesso a psicólogos, a pedagogos, a assistência social.... uma série de profissionais que os auxiliam e os seus familiares, com documento, com um monte de coisas. Fora eles não têm nada disso... então, eu acredito que é possível [a reinserção], mas eu gostaria muito de ter o relato de alguém que saiu e conseguiu, porque eu acho que o problema é que quando eles saem da instituição de internação... não que eles não foram sensibilizados o suficiente ou que eles não tenham talento suficiente, mas eles não tem a oportunidade de continuar... Existem muitas oficinas de graça, só que o adolescente mora lá no buraco e não tem dinheiro pra ir, e fora que eles vão voltar para o lugar onde eles não tem as oportunidades boas. Ao contrário, eles têm todas as oportunidades ruins, né?... Porque o cara lá do tráfico vai tá lá pra chamá-lo de novo. Então, é assim, eu acho que não é que o trabalho não é bom o suficiente; eu acho que eles quando saem de lá, eles se deparam com a cruel realidade que é essa, que é terrível.

Pelo fato, portanto, de o ambiente desses adolescentes continuar sob as mesmas condições do momento em que eles foram reclusos, a medida socioeducativa de internação que esses sujeitos estão cumprindo acaba por não propiciar efetivamente uma oportunidade para além do crime. Isso provavelmente resulta na continuação de uma vida no crime organizado que por consequência ocasiona a morte ou

a reincidência de muitos e muitas adolescentes que passaram pela Fundação Casa.

Mateus fala de sua indignação e procura entender seu papel nesses centros:

> A gente faz um trabalho de recuperação, de conscientização, mas, o buraco é muito mais embaixo. Isso me prejudicava também na questão emocional porque teve uma fase que dois alunos meus, um que morava aqui na minha vila mesmo, saiu e morreu. Falei: "caraca, meu, o que que aconteceu?" Era um moleque que eu tinha o maior respeito, falava comigo sempre de boa, fazia todas as atividades, não tinha problema nenhum. Outro moleque, mesma coisa. Morreu também. Aquilo me pegou pra caramba. Foi um período que eu fiquei muito deprê porque eu falei: eu não sirvo pra nada; estou aqui pra que, né? E aí conturbou toda a minha visão da Fundação, do meu papel com os meninos. Qual o meu papel nessa coisa toda? Eu só vim bater um violão com os moleques aqui... bater um cavaco com eles... sei lá, não sei... Tanto é que eu não tenho resposta até hoje, viu? Pra mim não é uma coisa tão simples assim do tipo, é educação, só educação musical, né? Porque há muitos outros fatores que permeiam ali, sabe?

Os educadores entrevistados enxergam também as/os adolescentes como tais, isto é, como sujeitos que estão em uma fase da vida com marcas específicas, marcas da adolescência.

> Kaique – Aí eles voltam: "Pô, senhor, cê num sabe, meu! Conheci uma gatinha lá fora, toquei um cavaquinho pra ela". Eu falei: "É mesmo?" [riso]. Quer dizer eles ficam...
>
> Caio – Viajando, né? [riso]
>
> Kaique – Viajando mano, viajando...
>
> Caio – Que é uma coisa da idade também, né?, bicho.
>
> Kaique – Sim, lógico!
>
> Caio – Adolescente, eles adoram fazer isso.
>
> Kaique – Adoram.

As preferências musicais dos/das adolescentes segundo os educadores

Conversando com o educador Carlos sobre os tipos de música ouvidos pelos adolescentes internos, ele me disse que o funk e o pagode são os mais comuns. Perguntei se havia algum outro gosto além desses: "Eu acho que, de certa forma, é mais ou menos isso aí. O *reggae* também, um pouco de *reggae*, um pouco de rock, mas são poucos mesmo...".

Joana menciona outros gêneros musicais ouvidos por esses adolescentes: "[...] em relação a ouvir, a grande maioria é rap, funk e samba... são os três gêneros mais comuns entre eles, mas às vezes surgem algumas pérolas como o cara lá que ouvia jazz... [risos]. Às vezes aparecem umas pérolas, mas os mais comuns são esses três gêneros."

Chamo atenção para uma questão específica dessa fala de Joana, na qual a educadora coloca de um lado o rap, o funk e o samba e de outro uma "pérola", um adolescente que ouvia jazz. Essa fala apresenta certa disparidade entre a preferência musical do educador e do adolescente, assunto que voltarei a abordar.

Perguntei para João se existe alguma diferença no que diz respeito aos gêneros musicais ouvidos pelos adolescentes internos entre diferentes centros, uma vez que ele trabalha em duas unidades.

> João – É a mesma...
>
> Caio – E normalmente é o próprio funk que mais bomba.
>
> João – O funk, o rap, o pagode, assim, nessa ordem. O funk é unânime; o rap, também assim bem forte. Está dentro da realidade dessa molecada. Samba e pagode, tem uns que gostam e outros que não gostam não. Existe o outro que já conhece... Se eu canto lá "Trem das Onze",[10] tem moleque que sai cantado.

Em contraponto à fala de João, dentre todos os educadores, apenas Henrique mencionou que a preferência musical dos adolescentes

10 Samba paulista composto por Adoniran Barbosa e lançado em 1964.

pode variar de acordo com o local onde está situada a unidade de internação: "Geralmente há uma predominância, mas não sempre do funk... isso depende de onde está... onde fica o centro de internação".

O educador João também comenta sobre o samba, mas menciona que existe preferência pelo funk nas comunidades:

> Essa molecada mais nova, eu percebo que não são todos que ouvem samba. Anos atrás o samba era até mais forte dentro da comunidade do que é hoje em dia. Hoje a molecada tá ouvindo o funk, mas não pela música em si, é por todo um contexto ali... O samba dentro da favela tem um lance de ser muito musical. O samba tem música... a harmonia, a melodia, né?... A estrutura da música... rítmica. O funk tem uma rítmica muito forte ali... existe um ritmo que é muito forte, né? É que isso é cativante mesmo... Mas eu percebo que muitos dos meninos, eles não têm essa ligação musical que, por exemplo, o pessoal tinha com o samba.

Gustavo observa que a preferência pelo funk está ligada aos locais de origem desses adolescentes:

> Então... a maioria que tá ali é de periferia, né?... Eu moro na periferia, eu vejo como é a questão musical... Então, normalmente, eles vêm com um gosto musical muito voltado pra essas músicas de massa de periferia... funk, que hoje está muito em alta, pagode. É muito raro alguns adolescentes que ouvem ou conhecem MPB ou conhecem outros estilos...

No relato de Gustavo, o funk se encaixaria como uma música de "massa de periferia" e aparece como um estilo que "está em alta", ou seja, que é mais ouvido.

Outra denominação utilizada por alguns educadores para caracterizar a música que os adolescentes ouvem, que por sua vez está ligada diretamente à forma de pensar mencionada por Gustavo (música de massa de periferia), é o "modismo", citado por Fábio e por Mateus nos relatos a seguir:

> Fábio – É o modismo, né?... É por causa do modismo, porque na infância o que eles têm é rádio, é o FM, é o que eles escutam. O FM é moda, é música de consumo, é música imposta a eles... A moda hoje é funk, é o funk ostentação...
>
> Mateus – [...] então... eles ouviam muito o que a TV mostra. Quando eu entrei, o funk não era muito ouvido não. A molecada ouvia o rap... o rap era o número um... O rap era interessante por uns aspectos e por outros não. Era interessante porque o rap nacional é de cunho social... Aí depois de um tempo foi mudando. Teve a época do rap; agora é época do funk.

Outro assunto relacionado aos gêneros musicais ouvidos pelos adolescentes refere-se à diferença de preferências entre as meninas e os meninos. De acordo com Mateus,

> as meninas sempre foram mais ecléticas. A diversidade de músicas escutadas pelas meninas era impressionante. As meninas liam; todas liam, todas. Eu dava aula inclusive lá na biblioteca onde havia uma estante gigante de livro. Elas liam tudo; liam literatura... na época de *Crepúsculo*, *Harry Potter* e um monte de coisa. Já os meninos não. Os meninos não leem nada; não me lembro de ver um menino lendo e sempre o segmento musical dos meninos era mais restrito. Na época eles gostavam de rap e samba... agora eles gostam de, pelo menos enquanto eu estava, funk e samba. Bem pouco samba, mais pagode, né? – de São Paulo, tipo Exaltasamba, o Thiaguinho, essa turma toda. Já as meninas não. Gostavam de Charlie Brown, gostavam de músicas mais românticas, né? – menos funk. Elas gostavam de funk, mas bem menos que os meninos, tanto é que todo final de aula, outra coisa que eu fazia também era uma roda de violão... algumas meninas sabiam tocar algumas músicas que eu havia ensinado. Eu deixava tocar, ficava uns dez minutos lá tocando aquilo lá. Foi um achado pra mim... Então, as meninas ouviam mais músicas diversas do que os meninos [...]

Essas preferências musicais das/dos adolescentes e certo distanciamento da cultura musical dos educadores em relação à dos

internos são demandas de trabalho na instituição de internação trazidas pelos adolescentes.

Demandas que os/as adolescentes trazem para o trabalho dos educadores

O sujeito privado de liberdade, o/a adolescente, na pesquisa aqui relatada, está cumprindo uma medida que é coercitiva, ou seja, há obrigação cumpri-la. A coerção pode gerar nos internos a sensação de que tudo que está sendo realizado dentro do cumprimento de sua medida é para puni-los, podendo dificultar o trabalho de uma oficina de música, se ela for entendida como parte desse contexto de controle. Sob essa perspectiva, Gustavo comenta a maneira como ele vê o adolescente privado de liberdade, entendendo sua situação de interno como uma "especificidade" que o diferencia de qualquer outro adolescente em liberdade:

> Às vezes eu paro pra pensar sobre isso, se eu os enxergo de alguma maneira diferente. Eu os enxergo de uma maneira como eu enxergo qualquer outro adolescente. Na verdade, não chego a uma conclusão porque eu quero enxergá-los como qualquer outro adolescente. Entretanto, tem uma especificidade ali, né? Eles estão internados, privados da liberdade, e não dá pra eu simplesmente não... Entende? Eles são adolescentes que estão privados da liberdade, estão ali vivendo um momento muito ruim. Independentemente do que fizeram, é um momento muito ruim da vida. Então, tem uma especificidade. Acho que se diferencia do trabalho com outros adolescentes, como os do colégio onde dou aula também. A forma que eu os enxergo: eles são adolescentes como quaisquer outros, mas que têm uma especificidade... Estão ali num momento muito complicado. Julgamentos à parte, porque eu não estava ali pra isso, quem faz isso é o juiz, mas tem uma questão específica que eu tenho que levar em consideração pra poder dar aula.

Ainda sobre o mesmo assunto, Kaique fala da diferença entre participantes de uma oficina de música que acontece no meio de convívio externo e participantes em situação de internação visando à socioeducação:

> Ah, pra começar, eles estão lá dentro contra a vontade deles. Então, assim, a gente não pode esperar que eles vão querer fazer uma aula de música. Aqui [fora] as pessoas vão atrás da aula; elas têm já um interesse. Lá não. Então, acho que a grande diferença é na questão de conseguir o interesse... conseguir despertar o interesse no aluno, né? Porque aqui já tem o interesse, aqui vai ter a questão das aulas mesmo, a questão técnica... Mas a pessoa tá interessada, o aluno tá interessado. Lá não. O primeiro ponto que eu vejo com os meus alunos é o despertar desse interesse neles.

É possível já apontar uma primeira demanda: os efeitos da situação de privação de liberdade em que o adolescente em conflito com lei se encontra. Segundo a fala de Kaique, a obrigação em ter que cumprir a medida (privação de liberdade) reflete na forma como o/a interno/na interagirá com a oficina de música, o que, por consequência, será algo com que o educador musical terá que aprender a lidar e encontrar meios pedagógicos para despertar o interesse. Essa talvez seja a principal demanda que o/a interno/na e a situação do internado/da trazem para o trabalho do educador musical.

Em decorrência da privação de liberdade, outro aspecto que a fala de Kaique aponta como segunda demanda é o processo do despertar do interesse em relação à oficina de música. Dialogando com o discurso de Kaique, trago uma citação de Sá (2007, p.207) que trata do posicionamento e da atitude do internado (encarcerado, nos termos de Sá) mediante uma situação de falta de crença na instituição ou na medida que ele é obrigado a cumprir.

> Os encarcerados não esperam que se "passe a mão sobre suas cabeças", que se tenha compaixão deles, que os profissionais os tratem como "pobres coitados". O que eles esperam e querem, sobretudo

> quando têm um objetivo de saudável reinserção social, é antes de tudo transparência e coerência nas intenções, nas atitudes e no discurso. Sua resistência aos programas e atividades a eles oferecidos deve-se a sua atitude precavida diante do grau de confiabilidade do discurso da instituição.

Nesse sentido, Sá oferece subsídios para interpretar a narrativa de Kaique a respeito dessa demanda. No momento em que o/a adolescente se vê obrigada/o a participar da oficina de música, é necessário, portanto, que ela/ele passe a confiar, dar credibilidade e importância, a ponto de ser algo de seu interesse.

João fala da negociação que se deve ter com os adolescentes:

> João – A maior dificuldade talvez pra mim agora, durante a aula, está na informação que eu quero passar e no resultado que eu quero atingir com aquela informação... É a negociação. Qual o objetivo no final de um ciclo?[11] Fazer uma apresentação com música e tudo mais. É a negociação que vai te fazer dar as aulas legais; é a negociação que vai fazer eles prestarem atenção em você... em tudo que você fala e eles lerem semicolcheia, colcheia, semínima e as pausas referentes. Como é que se faz um cara daquele ler? É negociando... É trocando uma ideia, é mostrando porque aquilo pode ser legal, porque aquilo pode ser interessante pra alguma coisa que seja do interesse dele. Fazer o cara se interessar é difícil. A maior dificuldade minha eu acho que é essa, é despertar o interesse. Por onde eu pego o interesse dele e como colocar informação que eu tô a fim, dentro daquilo, e conseguir um resultado. E eu creio que é na base dessa negociação. Difícil pra mim; eu sinto que eu tô aprendendo... Eu não entrei lá sabendo...

Outra questão mencionada, que apresento aqui como terceira demanda específica do trabalho com internos, é a diferença entre

11 O termo ciclo se refere à duração de três meses das oficinas, de modo geral, nas unidades de internação. Após esse período e a depender do funcionamento da unidade, as/os adolescentes são obrigadas/os a mudar de oficina.

trabalhar com adolescentes do sexo masculino e com adolescentes do sexo feminino, como relata Gustavo:

> Então, que foi outra surpresa pra mim. Eu imaginei que coro seria mais fácil com as meninas e mais difícil com os meninos e foi totalmente o oposto! Com os meninos não tive problema, tive ali os meninos 100% na aula o tempo todo e com as meninas não. Foi um pouco reflexo do que acontecia na unidade de internação, mas um pouco porque realmente é muito difícil. Eu demorei mais de um ano para aprender a lidar com as meninas. Eu como educador; educador e aprendiz. No começo apanhei muito, não sabia como lidar com elas porque... a realidade feminina da internação é diferente. Porque as meninas elas são, em relação à família, mais largadas... A gente vê, por exemplo, nas reuniões de família dos meninos sempre tem muitos pais, familiares... As meninas, nem se compara... Tipo, de sessenta meninas, eu vejo lá dez pais, né? Então, assim, é muito pouco em relação ao que a gente tem com os meninos de proximidade familiar... Mas também tem a questão de elas serem mais emocionais, né?... Da autoproteção que elas têm que ter. Elas são muito masculinizadas, inclusive... Talvez por essa autoproteção que elas precisam ter. Assim, eu fico tentando estabelecer sinais ou o que leva a o comportamento feminino dentro da internação ser muito diferente dos meninos. Então, elas batem de frente muito mais que os meninos. Eu brigava muito com eles; falava assim: "pode questionar". Com elas, qualquer coisa era motivo pra questionar, pra bater de frente, sabe? Eu encontrei o meu caminho pra trabalhar ao ir estabelecendo um vínculo até mais forte, mais conversas e tudo mais, mas não sei te dizer assim especificamente porque que com meninas em internação tem esse diferencial de ser mais difícil. Mas também, quando elas vencem essa barreira, que eu talvez chamo de autoproteção, quando você vence isso, elas se apegam...

A quarta demanda está ligada às dificuldades do trabalho de educação musical na fase da adolescência, a qual, entendo, não é exclusiva de sistemas de privação de liberdade para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Joana comenta sobre uma possível resistência (por parte dos adolescentes) pelas oficinas de música, não por reflexo da situação de privação de liberdade, mas por conta da fase da vida: "[...] existe sim uma resistência deles para o novo, mas isso por conta da adolescência, eu acho...".

Fábio enfatiza ainda a questão de que a "juventude é mais acelerada", característica explicada por suas palavras no relato a seguir:

> Eu vejo o adolescente hoje em dia... Eu tenho uma visão e graças a essa visão e também, graças a Deus, ela é completada pela visão dos colegas que me passam. A gente conversa muito... Assim, ficou claro que a juventude hoje, de uns anos pra cá, ela é mais hiperativa, ela é mais impaciente... A gente encontra às vezes mais dificuldade do que antes pra dar aula... a juventude que vem agora, vem bem questionadora... então, às vezes coisas simples como respeito... uma relação de respeito entre educador e aluno às vezes nem sempre acontece, o básico às vezes nem sempre acontece... Então, é uma juventude mais acelerada, né?... É isso que eu penso...

Ainda sobre esse assunto, Kaique não vê tanta diferença entre trabalhar com adolescentes internos e não internos:

> Kaique – Não faço tanta diferença assim, acho, entre os meninos que estão lá dentro, para os meninos que estão aqui fora... É só outra situação só... Mas muitos dos que estão lá dentro, muitos dos que tão aqui fora agiriam da mesma forma... a faixa etária...
>
> Caio – Eles vêm de fora, né? Então são as mesmas pessoas.
>
> Kaique – Eles vêm de fora, é a mesma coisa.

A última demanda analisada e interpretada a partir da fala dos educadores está relacionada à disparidade cultural existente entre educadores musicais e adolescentes internos/as no tocante às preferências musicais e ao quanto essa disparidade se torna um aspecto determinante na atuação dos educadores.

De acordo com a história musical dos educadores entrevistados (Chiarini, 2017, p.94), as preferências e os contextos de atuação no campo da música se situam principalmente no âmbito da música popular e da música erudita; os estilos musicais citados e praticados por esses educadores se concentram principalmente no samba, no rock e na MPB, compondo as trajetórias e as histórias de vida de cada um. As entrevistas mostram que nenhum educador cita o funk, o *reggae*, o rap ou o pagode (gêneros musicais citados pelos educadores enquanto práticas musicais realizadas pelos adolescentes internos) como gêneros de sua preferência. Talvez os educadores que mais se aproximam da realidade musical dos/das adolescentes sejam Fábio e Mateus, pois eles se dizem músicos do samba. Como o pagode ouvido pelos adolescentes é um subgênero do samba, identifico nesse ponto algo em comum entre estes dois educadores e os internos.

O funk, por exemplo, gênero musical indicado como o mais apreciado pelos internos, é algumas vezes considerado por alguns educadores musicais como ruim ou elementar. Há inclusive uma visão bastante particular de Pablo, que coloca o funk e o samba como práticas equivalentes a "zero conhecimento musical":

> [...] falando de música, os adolescentes têm zero conhecimento musical. Claro que ninguém lá é vazio, mas assim o que conhecem de música é o funk, um pouco de samba. Parte do conhecimento musical deles é esse. Então, pra você passar um repertório pra eles e trazer também o seu conhecimento, você tem que ter esse olhar assim, né? – De você fazer uma análise da turma... pra você poder pensar numa estratégia até de repertório também.

Na narrativa acima, observamos também certo interesse na utilização do funk e do samba como estratégia de troca de experiência musical entre os educadores e os adolescentes. Em um diálogo com o mesmo educador, ele fala da sua relação com o funk e de como ele utiliza os estilos musicais ouvidos pelos adolescentes internos apenas como "estratégia" pedagógica:

Pablo – Eu, sinceramente é difícil eu escutar um funk... raramente eu consigo escutar...

Caio – Não faz parte do seu gosto pessoal?

Pablo – Não faz parte do meu gosto pessoal, mas assim eu lembro quando eu... que eu fazia bastante... tinha um rap do Snoop Dogg[12] que a gente pegava e trabalhava como inicial... A gente ganhava uns alunos e a partir daí, a gente ia inserindo outras coisas também, outras coisas legais de outro universo que eles também ouviriam e gostariam... E assim, você ia abrindo caminho pra encucar neles outras possibilidades musicais também. Mas geralmente eu não focava as preferências deles... porque tem que haver uma troca... Não era de uma via só não... eu tinha que trazer muita coisa pra eles também...

Esse diálogo mostra certa falta de interesse do educador para com o funk e para com a preferência musical dos internos quando, por exemplo, Pablo menciona que não ouve funk em casa por não fazer parte de seu gosto musical, porém ele diz trabalhar Snoop Dogg com seus alunos, justificando e se mostrando um educador aberto aos estilos dos adolescentes. Essa abertura coloca o funk no mesmo lugar da música de Snoop Dogg, sem se preocupar ou procurar entender as diferenças entre os estilos.

A fala de Pablo também apresenta certo interesse em "ganhar os adolescentes" em um processo de troca, porém sem focar na preferência musical deles, mas sim, provavelmente, no que o educador entende que deve ser ouvido ou estudado. A preferência musical dos adolescentes aparece nesse diálogo como uma estratégia inicial, mas não como um fim, ou seja, não existe aparentemente intenção do educador em trabalhar os estilos musicais ouvidos pelos internos como foco principal de atenção e de estudo em sua oficina de música.

Perguntei para a educadora Joana se ela gostava desses gêneros musicais ouvidos pelos adolescentes internos: "Não são os gêneros que eu ouço normalmente... Aliás, eu comecei a procurar mais

12 Snoop Dogg é um *rapper* dos Estados Unidos.

depois que eu comecei a trabalhar aqui, mas não são meus estilos favoritos". Ela respondeu se tinha ou ainda tem algum preconceito com relação aos estilos musicais que os adolescentes internos ouvem:

> Agora não mais, mas existia... Na parte do samba, na verdade, se você falar samba você generaliza uma série de coisas. Eles são focados mais no pagode... Na questão do pagode, eu não tinha preconceito, mas eu não conhecia e como também não era muito meu som favorito, não fazia questão de ouvir. Mas, na verdade, eu sou muito eclética e muito fácil de dobrar na parte da música. Eu posso até de repente não gostar num primeiro momento, mas eu me abro pra conhecer o novo. Existia sim o preconceito, não vou dizer que não, mas não foi uma coisa difícil de ser quebrada... Eu sou muito aberta pra ouvir coisas novas.

Outro relato que apresenta disparidades é o do educador Fábio ao falar do quanto a mudança das preferências musicais que ocorreram no tempo influenciou na performance musical dos adolescentes internos: "[...] anos 1980... que era a onda do samba, do pagode também... tudo se encaixa... todo mundo tocava um tantã, um pandeiro, um repique. Tinha roda de samba... hoje, no 2000, essa molecada só quer sabe de rap, por isso que os caras não tocam direito...".

É possível perceber, por meio dos relatos, que existe uma disparidade cultural entre educadores e educandos. Porém, a dificuldade em entender, aceitar e trabalhar com a cultura musical desses adolescentes (para além de uma "estratégia" pedagógica) não está restrita aos educadores musicais. Em algumas unidades da Fundação Casa, o funk, por exemplo, não era bem visto pelos funcionários, chegando a ser proibido ouvir e trabalhar com esse gênero nas oficinas de música ou em qualquer outra situação educacional, recreativa ou festiva da unidade de internação.

Talvez pelo fato de uma parcela dos funks ouvidos pelos adolescentes internos fazerem apologia ao crime, criou-se certo desprezo e distanciamento de uma parte significativa daqueles que trabalham na instituição de internação. No entanto, saliento que o funk não se

resume a fazer apologias ao crime (Palombini, 2009). O ato de proibir essa prática vai na contramão do que está previsto na legislação. É importante ressaltar que o ECA garante a liberdade de escolha, por meio do capítulo IV, Art. 58: "No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura" (Brasil, 1990).

Considerações finais

Os resultados apresentados permitiram revelar como os educadores musicais percebiam as/os adolescentes internas/os com os quais atuaram e as implicações dessa percepção no seu trabalho pedagógico-musical.

Acerca do que os/as adolescentes trazem para o trabalho de educação musical no contexto das medidas socioeducativas, localizei cinco demandas: o reflexo da privação de liberdade sobre os/as adolescentes; os desafios no "despertar do interesse" dos/das adolescentes para com a oficina de música; aprender a lidar com especificidades dos gêneros masculino e feminino na internação; as especificidades da adolescência e as preferências musicais dos adolescentes.

Em relação a essas preferências musicais, foi possível apontar certa disparidade cultural relativa às preferências musicais de adolescentes e de educadores, revelando um distanciamento entre esses atores. Porém, as músicas ouvidas pelos internos são utilizadas como "estratégia" pedagógica para a construção de um ambiente possível para a atuação desses profissionais, de modo a diminuir a resistência existente às atividades propostas nas oficinas de música. Não observei projetos dos educadores musicais que focalizassem os interesses e preferências específicas do/da interno/na como um objetivo final, mas somente enquanto uma estratégia inicial.

As demandas que as/os adolescentes trazem para os educadores musicais são, em sua maior parte, exclusivas e consequências da

situação de privação de liberdade, o que suscita uma atenção maior para esses pontos. Observar essas demandas e refletir sobre elas pode ser fundamental para melhorias e reformas na maneira como são conduzidas as atividades oferecidas às/aos internas/nos no cumprimento da medida socioeducativa.

Pensar em adolescentes privados/as de liberdade era um "outro" invisível, era um "outro" quase inexistente para os educadores musicais. A existência "deles/delas" era somente o que os educadores acompanhavam na televisão. Esse "outro" não era seu problema.

Muitos passaram a ver esse "outro" de forma diferente. Primeiramente, como parceiros, pois para a própria segurança, era melhor não criarem desavenças por ali. Mas depois de um tempo, de muita conversa, de muito diálogo, alguns passaram a se enxergar entre eles. O "outro", mesmo que de forma sutil, passou a ser "nós".

Uma expressão de que gosto muito, que já não se usa tanto, mas que faz muito sentido para reflexão, é "tamo junto e misturado". Penso que entender dessa forma possa ter sido crucial na atuação desses educadores, procurando se aproximar do "outro" pelo simples fato de ter coragem de trabalhar em instituições de internação de adolescentes julgados infratores.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. 1990. Acesso em: 10 set. 2014.

CHIARINI, C. A. *Educadores musicais, oficinas de música e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação*: experiência pedagógico-musical na Fundação Casa (SP). São Paulo, 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

COSSETIN, M.; LARA, A. M. de B. O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979. *Revista HISTEDBR On-line*, n.67, p.115-28, mar. 2016.

DINIS, J. C.; CAMURÇA, E. E.; MELO NETO, C. R. A palavra na interpretação da infância: uma análise do legado hermenêutico a partir da

constituição federal. *Nomos – Revista do PPG em Direito da UFC*, v.38, n.2, jul./dez., p.345-61, 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/33626/95979. Acesso em: 26 abr. 2019.

ELKJAER, B. Pragmatismo. Uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, K. (Org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.91-108.

FORTUNATO, M. *Medidas socioeducativas e educação:* uma relação difícil, mas possível. 2011. Disponível em: http://www.casa.sp.gov.br/files/Artigo_Marisa_Fortunato.pdf. Acesso em: 19 set. 2014.

FULGENCIO, P. C. *Glossário VadeMecum*. Rio de Janeiro: Maud, 2007.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KRAUSZ, R. R. et al. Grupo de estudos sobre problema de menores. In: X SEMANA DE ESTUDOS do Problema de Menores, 1971, São Paulo. *Anais*... São Paulo, 1971. p.376-91.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LONGO, I. S. *Ser criança e adolescente na sociedade brasileira*: passado e presente da história dos direitos infanto-juvenis. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a13.pdf. Acesso em: 28 nov.2016.

MORAIS, A. C.; MALFITANO, A. P. S. Medidas socioeducativas em São Paulo: os serviços e os técnicos. *Psicologia & Sociedade*, v.26, n.3, p.613-21, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n3/a10v26n3.pdf. Acesso em: 5 jan. 2015.

OLIC, M. B. Entre os dispositivos e as disposições. *Ponto Urbe*, v.12, 2013. Disponível em: http://pontourbe.revues.org/573. Acesso em: 20 maio 2017.

PALOMBINI, C. Soul brasileiro e funk carioca. *Opus*, Goiânia, v.15, n.1, p.37-61, jun. 2009.

SÁ, A. A. de. *Criminologia clínica e psicologia criminal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

7
A teoria do significado musical de Lucy Green: fundamentos sociológicos para a educação musical

Alan Caldas Simões

Neste capítulo descrevo aspectos teóricos, práticos e implicações da teoria do significado musical de Lucy Green (2008a). Problematizo a noção de ideologia no campo da música associada ao conceito de fetichismo e autonomia musical. Esses conceitos, aliados à compreensão da natureza dialética dos significados musicais, formam as bases dessa teoria do significado musical e nos permitem visualizar novas possibilidades para o campo da educação musical, por isso apresentarei uma descrição sintética da teoria do significado musical, destacando seu objeto de estudo e suas implicações para o campo da educação musical. Por fim, explicitarei seus fundamentos e suas perspectivas futuras.

A teoria do significado musical de Lucy Green

O que determina o juízo de valor sobre uma música? O que define se ao escutá-la gostaremos ou não gostaremos dela? Essas são escolhas individuais ou coletivas? São determinadas ou determinantes? Muitas dessas questões têm sido objeto de análise da Estética, da Filosofia da Arte e da Sociologia da Música por décadas (Adorno, 2011).

No livro *Music on deaf ears*, Lucy Green (2008a) desenvolve uma teoria sociológica no campo da educação musical para compreender os significados e as ideologias que permeiam o fazer musical, que denominou Teoria do Significado Musical. Essa teoria está presente originalmente em sua tese de doutorado, defendida em 1985 na Sussex University (Inglaterra), trabalho posteriormente adaptado para livro e publicado em 1988. Seu objetivo é investigar como a educação musical contribui para a produção e reprodução de padrões sociais no campo da educação musical (ibidem, p.XII).

Green, tendo como referência principal a cultura inglesa da década de 1980, problematizou sobre os sensos comuns, valores e habilidades musicais que envolvem a ideia de música e fazer musical, evidenciando as ideologias que definiam as experiências musicais individuais e coletivas. Apesar de o livro retratar a década de 1980, concordo com Green (2008a) quando ela afirma que tais padrões e reproduções sociais ideológicas permanecem vigentes até hoje. Green sugere que o conceito de ideologia na educação musical continua relevante para o entendimento da construção dos valores musicais, pois tais conceitos são "perpetuados por meio do sistema educacional" (2003, p.2) e estão refletidos na variedade de estilos musicais presentes nos currículos escolares.

As ideologias representam o "conteúdo mental da prática social" (idem, 2008a, p.81) e são responsáveis por definir o que "vale" como música. Elas tornam as experiências musicais inteligíveis para os indivíduos. Dessa forma, essas ideologias atuam como uma espécie de "força mental" (ibidem, p.2) que nasce e perpetua as relações sociais e materiais, criando objetos e ideias que se fixam na sociedade como verdades de caráter universal. Tais verdades assumem o contorno de senso comum, sendo aceitas como valores, normas e padrões de comportamento esperados pelos indivíduos e pela sociedade (ibidem, p.3).

É importante salientar que Green (ibidem) critica a ideia de construção ideológica imutável no campo da música. Ela compreende que as experiências musicais dos indivíduos, apesar da influência da construção ideológica que as origina, são ressignificadas pelos

músicos e/ou ouvintes, respondendo às suas particularidades de época, região, contexto e cultura. Assim, ela nega uma tendência unilateral e uniformizadora da educação musical.

As ideologias, portanto, têm três tendências principais, a saber: a) tendência à reificação ou objetificação – transformação de ideias em coisas; b) tendência à legitimação – ação de conferir reconhecimento, visibilidade, poder e validade a ideias ou coisas; c) tendência à perpetuação das relações sociais – resultado do processo de reificação e legitimação (idem, 2003, p.4).[1]

Segundo Adorno (2011), a música é um objeto sociológico resultado de um sistema complexo de organização social e cultural. Dessa forma, "[...] quanto mais grosseiras são as produções do espírito estudadas pela Sociologia, tanto mais finos precisam tornar-se os procedimentos que visam dar conta dos efeitos de tais fenômenos" (Adorno, 2011, p.57). Em outras palavras, a teoria do significado musical e a sociologia da música proposta por Adorno passam a lidar "[...] não com a música em si, mas com os seres humanos" (ibidem, p.60). Portanto, na relação entre homem e sociedade, entre filosofias e teorias sociais, encontramos como ponto central de convergência das ideias adornianas o papel da ideologia na formação dos comportamentos e determinação do que se entende sobre música e sobre o fazer musical (ibidem).

Nesse sentido, "[...] a música não é uma manifestação da verdade, mas efetivamente ideologia [...]" (ibidem, p.137). Como ideologia, a música e a experiência musical não podem ser compreendidas sem que se leve em consideração os condicionantes que a definem como tal. Dessa forma, o que chamamos de teoria do significado musical pode ser definido como uma teoria para descrição dos condicionantes ideológicos que permeiam a experiência musical. Portanto, está em consonância com a sociologia da música proposta por Adorno, na

1 O artigo referenciado foi traduzido por M. Medeiros em 2017 e pode ser conferido em: http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/5071/3760. Acesso em: 25 de março de 2018.

medida em que representa um instrumento teórico para explicação da ideia de verdade no campo da música (ibidem, p.407).

Em suma, a teoria do significado musical envolve a ideia de "aplicação da teoria crítica da Escola de Frankfurt", na tentativa de mostrar aos professores de música e educadores que eles fazem parte de um amplo e complexo sistema social e ideológico que está além de sua vontade, controle ou domínio (Green, 2008a, p.XVIII). Dessa forma, Green estabelece uma crítica ao sistema estabelecido no campo da educação musical, não simplesmente para revisitar as ideias frankfurtianas, mas para torná-las palpáveis e aplicáveis à realidade concreta da educação musical (idem, 1997, 2002, 2008b, 2012).

Objeto de estudo da teoria do significado musical

Se observarmos nossos hábitos de escuta musical cotidianos, notaremos que somos mais afins a determinados gêneros musicais, estilos musicais, artistas ou bandas que a outros. Esse "gosto musical" ou "afinidade musical" é o resultado de uma complexa rede de influências ideológicas, sociais e culturais que determinam um maior grau de familiaridade ou não familiaridade com o objeto musical. Esse processo pode se estabelecer de modo consciente ou inconsciente, mas virtualmente nenhum ouvinte pode estar aberto ou receptivo a todo tipo de música, porque isso implicaria conhecer e estar familiarizado com todas as músicas e culturas do mundo, em todas as épocas e idades.

Isso indica que por mais que sejamos educados musicalmente, que tenhamos uma vasta cultura musical erudita e popular, sempre estaremos "surdos" para algum tipo de música (Green, 2008a, p.XIX), pois o nível de percepção que teremos sobre ela será tão ínfimo que nossa experiência de escuta, de compreensão musical, será praticamente inexistente, portanto alienada. Metaforicamente, a teoria do significado musical assinala que esse processo, embora não

seja fatalista, atua de forma independente, regulado por mecanismos ideológicos autônomos que muitas vezes desconhecemos.

Segundo Adorno (2011, p.72), a consciência dos indivíduos e seu posicionamento diante da música são resultantes de um "conflito entre posição social e ideológica". Por isso sugere que se investigue mais a fundo como esse conflito ideológico se estabelece no nível da escuta musical (ibidem, p.76). Compreendo que esse conflito reside em um confronto de significados. Em outras palavras, ele reside em um embate entre os significados inerentes[2] e os significados delineados presentes na música (Green, 2005, 2008a, 2008b, 2012).

Os significados musicais inerentes referem-se aos materiais musicais e às suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (idem, 2012, p.63). Portanto,

> [a] percepção temporal individual da experiência musical nasce diretamente dos materiais musicais que lhe são inerentes e criam significados entre eles, nos permitindo a consciência deles através do tempo. Ambos os materiais que criam significado, e os materiais que serão significados, em última análise, são indissociáveis de uma série de processos hierárquicos, formas, enfim, dos parâmetros da música. A experiência com esses significados advindos dos materiais musicais é o que chamarei de significado musical inerente. (idem, 2008a, p.40)

Já os significados delineados são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos e políticos, entre outros. Segundo Green (ibidem, p.44),

2 Originalmente, Green (2008a) utiliza na teoria do significado musical o termo "significado inerente". Entretanto, em trabalhos posteriores, ela substitui esse termo por "significado intersônico" (idem, 2008b). Embora ambos os termos tenham a mesma acepção, sendo sinônimos, em nosso trabalho optamos pela utilização do termo "significado inerente".

> imagens, associações, memórias, questões, problemas e crenças inspirados em nós pela música são significados que, ao invés de inerentes ao material musical e associados somente e eles mesmos, apontam, por sua vez, para fora da música por meio de seu papel como produto musical, oferecendo a nós, dessa forma, o significado musical que experimentamos. A música comunica. Não somente por meio de inter-relações inerentes historicamente construídas ao longo do tempo, mas também através de *status* igualmente construído historicamente como objeto cultural situado na relação com outros objetos e associado a esferas culturais. A música delineia um perfil da sua posição na cultura, no mundo musical cultural entre a relação social, e assim, também delineia relações sociais e significados sociais para nós: chamarei isso de significado musical delineado.

Os significados delineados podem ser estabelecidos socialmente ou individualmente (idem, 2012, p.63). É importante lembrar que "[nenhuma] música pode ser percebida em um vácuo social [...;] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso" (ibidem, p.63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (ibidem, p.63).

Quando os significados inerentes e delineados presentes em uma música são ambos positivos, essa experiência musical é classificada como uma experiência musical de "celebração". Ao contrário, quando ambos os significados são negativos, essa experiência musical é classificada como "alienação". Em situações e contextos em que existem divergências entre os significados inerentes e delineados, a experiência musical é classificada como uma experiência musical de "ambiguidade" (idem, 2005, p.13; 2012, p.63-4; 2008a, p.245-6).

Portanto, as possíveis consonâncias ou dissonâncias entre eles, além de serem objeto particular de estudo da sociologia da música, refletem a própria natureza da experiência musical presente nos hábitos de escuta (Adorno, 2011, p.57). Dessa forma, como ouvintes

podemos responder positivamente ou negativamente a cada um dos significados presentes na música. Esquematicamente, podemos representar essas relações da forma ilustrada na Tabela 1.

Tabela 1 – Possibilidades de experiência musical

Possibilidades de experiência musical		
Significados inerentes	**Significados delineados**	**Experiência musical**
Positivo	Positivo	Celebração
Negativo	Negativo	Alienação
Positivo	Negativo	Ambiguidade
Negativo	Positivo	Ambiguidade

Fonte: Esquematizado a partir das ideias de Green (2008a, p.246; 2012, p.63-4)

Assim, a teoria do significado musical nasce da relação dialética entre os significados inerentes e os significados delineados presentes na música (Green, 2005, p.09). Mas isso não significa dizer que ambos os tipos de significados existirão da mesma forma na experiência musical individual do ouvinte, pois podemos ter diferentes graus de consciência ou inconsciência sobre eles. No tópico seguinte, apresentaremos exemplos de como essas relações dialéticas se estabelecem na experiência musical cotidiana.

Escutas musicais: celebração, alienação ou ambiguidade?

A fim de ilustrarmos as relações dialéticas entre os significados musicais, apresentarei a seguir algumas situações cotidianas que exemplificam a manifestação dessa realidade nas experiências de escuta. Ressalto que tais exemplos possuem caráter didático e não pretendem reduzir ou limitar a complexidade das relações sociológicas presentes na experiência musical.

Se, por exemplo, levamos para a sala de aula uma música sertaneja de um artista que a turma admire e de que goste, é provável que

a experiência de escuta musical dos alunos seja de celebração musical.[3] Quando levamos para a sala de aula uma música que os alunos conhecem e com a qual se identificam, significa dizer que levamos para sala de aula uma música que lhes é familiar (Green, 2005, p.10). Essa familiarização implica o conhecimento prévio dos materiais musicais presentes na música, mesmo que de forma inconsciente, ou seja, os alunos estão familiarizados com o estilo musical, com o ritmo da música, seu encadeamento harmônico, seus contornos melódicos, os instrumentos utilizados, seus arranjos etc. Enfim, os aspectos musicais que definem aquele estilo estão neles internalizados, ainda que não saibam como defini-los utilizando termos musicais. Por isso, existirá uma tendência a aceitar essa música como "boa", "agradável", ou que "soa bem aos ouvidos". Em outras palavras, quanto maior a familiaridade com o estilo musical, mais positiva é a experiência musical (idem, 2008a, p.54).

Outra possibilidade de experiência de escuta musical é uma experiência musical alienada. O conceito de alienação musical postulado por Green (ibidem) deriva da noção marxista de alienação como resultado da desnaturalização e desumanização oriundas dos modos de produção capitalistas (Narita; Green, 2015, p.307). Segundo Marx (2004), a alienação se apresenta das seguintes formas:

> a) Alienação religiosa do homem – separação do indivíduo em relação ao mundo real; b) alienação do homem em relação à natureza – desnaturalização do homem; c) alienação do homem em relação a sua qualidade humana – Redução do indivíduo humano à sua mera instância animal; d) alienação do homem em relação aos outros homens – isolamento do ser humano no mundo capitalista; e) alienação da atividade produtora – fragmentação do trabalho humano

---

3 Quando nos referimos à experiência de escuta musical positiva, em que ocorre o processo de celebração musical, não fazemos menção ao sucesso pedagógico da proposta em sala de aula. Como sabemos, o sucesso do trabalho pedagógico-musical em sala de aula não é determinado somente pela escolha da música ou estilo musical em si, mas por diversas outras questões que não fazem parte das discussões às quais nos propusemos neste capítulo.

> na produção capitalista; f) alienação do homem em relação às suas criações – separação do trabalhador em relação do produto do seu trabalho; g) reificação do trabalhador – redução do trabalhador a mero objetivo no sistema de trabalho; h) alienação política do homem – separação do indivíduo humano em relação aos seus próprios interesses. (Barros, 2011, p.237)

Em outras palavras, uma experiência musical pode ser considerada alienada e, portanto, negativa, na medida em que, por falta de familiaridade ou prejulgamentos sobre a música, o ouvinte não se permite uma apreciação musical ampla. Um típico exemplo dessa realidade é considerar a música erudita "chata" ou "complexa", pois ao não estar familiarizado com a linguagem musical da música clássica e seus significados inerentes, o ouvinte não penetra nas camadas mais profundas do discurso musical, ocorrendo uma natural incompreensão ou aversão (Green, 2005, p.10). Assim, essa experiência musical é fragmentada, tornando-se, nesse sentido, "insuportável" (idem, 2008a, p.56).

Aliado a esse desconhecimento dos materiais inerentes da música, muitas vezes estão presentes em nosso processo de escuta preconceitos que temos *a priori* sobre tal música ou estilo musical. Em geral, algumas pessoas definem a música erudita, por exemplo, como objeto de estudo acadêmico ou acessível apenas aos intelectuais. Outros a definem como "música de gente velha" (ibidem, p.157), afirmando categoricamente que não lhes agrada. Todas essas ideias preconcebidas sobre música, ou seja, as ideologias que a envolvem, dificultam uma experiência de apreciação musical ampla e prazerosa, pois o ouvinte tem dificuldade em se aproximar de um objeto musical com o qual não se identifica e ao qual tem completa aversão.

Já uma experiência de escuta musical ambígua pode ser definida como uma contradição entre os agentes internos (significados inerentes) e externos (significados delineados) da música. Por exemplo, durante o carnaval brasileiro é comum encontrarmos grandes entusiastas dos desfiles das escolas de samba e profundos conhecedores dos sambas-enredo. Para um ouvinte não familiarizado

com a estilística do samba, todas as escolas de samba soam iguais, tendo uma mesma cadência. Assim, apesar de gostar e valorizar a ideia festiva do carnaval, sua música alegre e ritmada, seus desfiles e alegorias, considera essa música "repetitiva" ou "pouco atraente" para os seus ouvidos. Ou seja, esse ouvinte tem uma ideia positiva sobre o carnaval, mas uma percepção negativa sobre os significados inerentes das músicas de carnaval, configurando um processo de ambiguidade em sua experiência de escuta.

Em outro exemplo, ainda utilizando o samba como alegoria, poderíamos ter um ouvinte amplamente familiarizado com o samba, com a prática musical do samba, com seu estilo e nuanças, considerado um amante dessa manifestação cultural. Ele, com certeza, saberia diferenciar a bateria da escola de samba da Mangueira da bateria da escola de samba da Portela, mas considera esse gênero popular menor ou inferior em relação às manifestações musicais oriundas da tradição europeia, o que configura novamente um processo de ambiguidade.

Poderíamos descrever inúmeros exemplos que ilustrariam a realidade das experiências de ambiguidade musical. Assim, o ponto em comum entre os exemplos descritos até aqui é a divergência existente entre os significados inerentes e os significados delineados. Como vimos, podemos nos sentir positiva ou negativamente influenciados tanto pelos significados inerentes de uma música quanto por seus significados delineados (ibidem, p.57).

Para compreender a experiência musical individual, necessitamos desvendá-la por meio de seus condicionantes sociais e culturais, pois não existem experiências musicais isoladas – todas são mediadas pela história social (idem, 2008b, p.42). Portanto, tanto os significados inerentes quanto os delineados da música, tanto as experiências individuais quanto as coletivas dos indivíduos com a música têm um mesmo *status* no sentido de tornar a experiência musical ampla.

Implicações da teoria do significado musical para a educação musical

Como vimos, a teoria do significado musical de Lucy Green descreve e analisa a relação entre os ouvintes e a música no tocante aos significados inerentes e delineados. É importante ressaltar que os significados inerentes e delineados não estão na música, ou seja, não fazem parte da música em si, mas nascem da relação entre a música e o ouvinte. Em outras palavras, são os ouvintes que atribuem à música tais significações, por isso uma mesma música pode assumir diferentes significações a depender do ouvinte. Como já mencionado, os significados inerentes e delineados são oriundos de seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (Green, 2012, p.63). Entretanto, ambos os tipos de significados podem afetar positivamente ou negativamente a nossa experiência de escuta. Portanto, os significados inerentes podem influenciar nossa percepção sobre os significados delineados, tanto quanto a nossa experiência sobre os significados delineados pode alterar a nossa percepção sobre os significados inerentes (idem, 2005, p.14). Dessa forma, uma experiência marcante com os significados inerentes pode ser tão poderosa que, praticamente, nos obriga a modificar, ainda que de forma inicial, as delineações que possuímos ou vice-versa. Vale lembrar que os significados inerentes e delineados atuam de forma combinada na experiência de escuta musical e são manifestações concretas das relações sociais entre produtores, consumidores musicais, instituições sociais e os próprios estilos musicais (idem, 2008a, p.69).

Diante disso, o que se busca com a aplicação da teoria do significado musical é ser consciente dos elementos ideológicos que permeiam e influenciam a experiência de escuta. Assim, reconhecendo a condição ideológica da música (Adorno, 2011), podemos aproximar dos indivíduos experiências musicais que antes lhes eram alienadas (Martin; Mellers, 1988 apud Green, 2008a, p.XXVI, prefácio).

Portanto, a teoria do significado musical possui implicações diretas para a educação musical, pois ao mesmo tempo em que descreve os condicionantes ideológicos que limitam a experiência musical,

sugere ações pedagógicas para modificá-los. Green, em uma pesquisa-ação realizada em escolas inglesas junto ao programa Musical Futures,[4] descreve, entre outros elementos, como estratégias de ensino fundamentadas nas práticas informais de aprendizagem musical dos músicos populares (Green, 2002; 2012, p.67-8) podem auxiliar na modificação de experiências musicais de alienação.

Os músicos populares aprendem a partir de um amplo processo de aprendizagem musical informal que envolve enculturação, desenvolvimento auditivo e aprendizagem colaborativa (idem, 2002). Assim eles a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; b) realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas por meio do processo de cópia, imitação e reprodução ("tirar de ouvido"); c) aprendem em grupos com afinidades musicais, sem a supervisão de um professor; d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar (idem, 2012, p.67-8).

Diante dessas caraterísticas, Green (2008b) formulou sete estágios didáticos para implementação desses princípios na escola, a saber:

1) os alunos se reúnem em grupo e escolhem a música a ser tocada em sala de aula, a partir da audição de uma gravação. Da mesma maneira, escolhem os instrumentos a executar. Nessa fase, os alunos têm total autonomia, não recebendo influência direta do professor.

---

4 A abordagem do Musical Futures deriva dos estudos sobres as práticas de aprendizagem informal realizadas pelos músicos populares (Green, 2002). Tal projeto tornou-se parte do programa de educação musical nacional da Inglaterra. Os objetivos centrais do programa são os seguintes: a) engajar jovens de 11 a 18 anos em atividades musicais significativas e sustentáveis; b) tornar o aprendizado musical relevante para os jovens e conectado a seus interesses e experiências dentro e fora da escola; c) permitir que os jovens experimentem e participem de um fazer musical prático; d) compreender os processos de criação e produção musical; e) contribuir para o desenvolvimento social, educacional e pessoal do educando (D'amore, 2010, p.9).

2) No segundo estágio os alunos trabalham a partir de repertório familiar e algumas demonstrações por parte do professor.
3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores.
4) No quarto estágio os alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua aprendizagem no grupo de amigos.
5) Os alunos trabalham a partir de um modelo musical.
6-7) As atividades realizadas anteriormente são repetidas utilizando repertório não familiar ao aluno (ibidem, p.193-4).

Dessa forma, o trabalho pedagógico proposto por Green (ibidem) reside em permitir aos alunos aproximar-se dos significados inerentes da música. Esse trabalho pedagógico inicia-se pelo aspecto concreto do objeto musical, ou seja, seus componentes sonoros dispostos por meio de seus materiais musicais. Já os significados delineados, por serem resultado de construções ideológicas culturais e históricas, escapam, ao primeiro momento, da atuação pedagógica imediata do professor.

Portanto, ao ouvir diversas vezes o áudio do CD ou MP3 para ser capaz de executar a música, o aluno acaba desenvolvendo uma familiaridade estilística, por meio desse processo de repetição (idem, 2005, p.16). Assim, para que a música possa ser significativa para o ouvinte é preciso desenvolver a percepção de seus significados inerentes, ainda que de forma superficial. É preciso desenvolver uma familiaridade com o estilo musical que se escuta, pois sem essa familiaridade nenhuma experiência significativa com os significados inerentes poderá ocorrer (ibidem, p.7).

Nesses casos, quando os significados inerentes se sobrepõem aos significados delineados, o que muda para o ouvinte não são os materiais musicais em si, mas sim a crença que se tinha sobre determinado estilo musical ou música. Muda-se, portanto, a percepção/visão sobre aquele objeto musical (idem, 2008a, p.152). De cem alunos entrevistados sobre as mudanças que perceberam em relação à música clássica, antes e depois da pesquisa de Green (ibidem),

somente nove disseram que não observaram nenhuma mudança, permanecendo "alienados" (ibidem, p.168-9). Para outros alunos, a mudança dos significados delineados permitiu a modificação de suas visões sobre a música clássica, pois passaram a ver nela algum valor musical, sofisticação e até mesmo coerência, o que não acontecia anteriormente.

Portanto, quanto maior familiaridade com o estilo musical, maiores serão as possibilidades de sermos afetados positivamente por seus significados inerentes (idem, 2005, p.10), pois compreenderemos com maior clareza suas nuanças, sua coerência interna, seu fluxo e desenvolvimento, suas interrupções, e até mesmo poderemos prever os próximos eventos musicais. Então, isso quer dizer que os significados inerentes podem influenciar ou até mesmo mudar nossa percepção sobre os significados delineados (ibidem, p.34).

Engajamento e motivação: a experiência do fluxo

Segundo Green (2008b), quando os alunos estão engajados na atividade musical, buscando compreender seus materiais musicais auditivamente para depois reproduzi-los, esquecem, por um momento, suas delineações negativas sobre aquela música ou estilo musical. Nesse momento, os significados delineados perdem força e surge uma aproximação dos significados inerentes aliada à experiência de fluxo (ibidem, p.164).

O estado de fluxo ocorre quando existe o engajamento intenso do sujeito em determinada atividade. Tal engajamento envolve alegria, criatividade e prazer,[5] componentes básicos do chamado estado de

5 Segundo Csikszentmihalyi (2008, p.49), o prazer possui oito componentes principais, a saber: 1) possibilidade de conclusão/realização da tarefa; 2) concentração; 3) objetivos claros; 4) *feedback* imediato; 5) envolvimento/engajamento profundo com a atividade; 6) experiências agradáveis que permitam um senso de controle da atividade; 7) esquecimento da figura do "eu" durante a atividade; 8) alteração na percepção do tempo durante a realização da atividade (horas parecem minutos e minutos parecem horas).

fluxo (Csikszentmihalyi, 2008, p.VII). Quando o sujeito se imerge totalmente em uma atividade compatível com suas habilidades, ela o leva a uma "[...] excelente sensação de bem-estar, a ponto de alterar a [sua] percepção do tempo" (Araújo, 2008, p.39). Esse estado ideal de realização da atividade pode ocorrer em diversas atividades, como esportes, música, dança, xadrez, culinária, viagens, artes marciais e yoga, entre outras (Csikszentmihalyi, 2008, p.71).

Com base nos estudos de Csikszentmihalyi (ibidem), segundo Araújo (2008, p.42),

> [o] indivíduo que se encontra no estado de fluxo, ou seja, numa situação de equilíbrio entre os desafios e habilidades, tem sua energia psíquica totalmente focalizada e concentrada na atividade executada. Neste sentido, não há espaço na consciência para sentimentos externos ao foco da atividade ou para pensamentos diversos. Nesse contexto de perfeita harmonia entre energia física e psíquica, a noção de tempo torna-se alterada, de forma que o indivíduo passa a não ter uma percepção real do tempo ("horas tornam-se minutos").

Diante disso, fica claro que a modificação dos significados delineados de uma música por parte do ouvinte é um processo complexo, que envolve a saída de um "lugar familiar" para um lugar "não familiar". Nesse sentido, o estado de fluxo colabora com a aproximação aos significados inerentes, pois "[à] medida que se desenvolvem habilidades de escuta analíticas, as oportunidades para desfrutar a música [e modificar as suas delineações] aumentam geometricamente" (Csikszentmihalyi, 2008, p.111). Por fim, essas experiências significativas com a música permitem ao indivíduo abrir-se às possibilidades da musicalidade crítica[6] (Green, 2008b, p.180).

6 A noção de musicalidade crítica foi sugerida por Green (2008b, p.83) a partir das noções de "alfabetização crítica" e "pedagogia transformadora", entre outros termos associados à pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire.

Fundamentos da teoria do significado musical: A Escola de Frankfurt

A teoria do significado musical envolve a aplicação das teorias críticas da Escola de Frankfurt, revisitadas sob o enfoque crítico da educação musical (Green, 2008a, p.XVIII). Portanto, a teoria do significado musical foi influenciada diretamente pela tradição filosófica do pensamento dialético alemão, tendo como principais referências os trabalhos de Theodor Adorno (1967, 1976), Max Horkheimer (1978a, 1978b), Herbert Marcuse (1964, 1968) e Walter Benjamin (1970), entre outros (Green, 2008a, p.6).

A Escola de Frankfurt foi uma corrente filosófica que nasceu em fevereiro de 1923 com a finalidade de romper com a filosofia tradicional, criando uma nova ordem filosófica. Os pensadores da Escola de Frankfurt[7] foram influenciados pelas teorias sociais de Karl Marx (1818-1883) e pelas teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939). Entre os principais temas discutidos por tais intelectuais, podemos citar a autoridade, o autoritarismo, o totalitarismo, o papel da família, a cultura de massa, o papel da ciência e da técnica e a liberdade, entre outros (Slater, 1979; Assoun, 1991).

Dessa forma, mostraram seu pessimismo e desilusão quanto às transformações do mundo contemporâneo. Esse ceticismo deu origem ao engajamento político revolucionário do grupo, o que revela também suas aspirações de autonomia e de independência de pensamento (Matos, 1993, p.5). Entre as raízes filosóficas da Escola de Frankfurt, destaca-se o ensaio escrito por Horkheimer em 1937, intitulado "Teoria tradicional e teoria crítica", que simbolizou o manifesto frankfurtiano (idem, p.18).

7 Principais pensadores da Escola de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchkeimer, Friedrich Pollock e Karl Wittfogel (Matos, 1993, p.5).

A teoria crítica, sob a influência das ideias de Max Weber (1864-1920),[8] chega à sua maturidade com a publicação de "A dialética do esclarecimento" em 1947, culminando com as discussões sobre a indústria cultural e a crítica aos padrões contemporâneos da sociedade capitalista (Adorno; Horkheimer, 1997, p.57-80). Vale ressaltar que as discussões que envolvem a função da cultura e da obra de arte no capitalismo são anteriores ao conceito de indústria cultural cunhado por Adorno e Horkheimer. Discussões como essas também foram realizadas, ainda que sob outro enfoque, por Benjamin (1985) e Marcuse (1997).

Em linhas gerais, o que está em questão agora não é a cultura como valor, como problematizaram Karl Jaspers (1883-1969) e Ortega y Gasset (1883-1955), entre outros autores, mas a necessidade de esclarecimento dos indivíduos como forma de consciência de si mesmos em oposição à ideologia dominante difundida pelos meios de comunicação de massa (Adorno; Horkheimer, 1997, p.3-4).

Indústria cultural

A teoria crítica da indústria cultural descreve como se relacionam a relativa autonomia da cultura de massa, a esfera econômica e a vida cotidiana dos consumidores (Duarte, 2003, p.50-69). Ela define a padronização do gosto, a produção em série, a uniformização, a institucionalização da imitação, assumindo como caraterística principal a fuga do cotidiano, o que revela seu caráter de "indústria da diversão" (Adorno; Horkheimer, 1997, p.64).

No que concerne à indústria cultural, Adorno (1996, p.65-108) dedicou especial atenção ao fetichismo na música e ao que

8 "Sob o aspecto metodológico mais amplo, é interessante entender a dialética do esclarecimento como uma submissão da realidade do capitalismo tardio ao crivo dessa ideia weberiana da diferenciação das esferas axiológicas, a qual constata que, ao contrário da Idade Moderna 'clássica', na Modernidade tardia há uma tendência de absorção dos dois outros âmbitos pela esfera do conhecimento e da técnica." (Duarte, 2011, p.26)

denominou de regressão da audição. Podemos dizer que nas décadas de 1930 a 1940, sua visão pessimista de mundo se estabelece sobre as ruínas da modernidade, compreendendo que o declínio e o esvaziamento da cultura na sociedade contemporânea eram inevitáveis. Já na década de 1970, especialmente a partir da publicação de "Introdução à sociologia da música" em 1973, Adorno (2011) sugere possibilidades para a modificação do panorama musical de sua época por meio da ressignificação da sociologia da música, embora não abandone totalmente sua leitura pessimista do mundo.

Nesse sentido, a teoria do significado musical responde a esses anseios adornianos, na medida em que descreve como podemos ampliar a escuta musical individual. Ela estabelece que os significados delineados, quando positivos, permitem a ampliação da escuta individual, pois essas delineações a favor da música representam as "portas abertas para a música não familiar" (Green, 2008b, p.159). Entretanto, embora saibamos que os significados inerentes têm o poder de mudar as nossas crenças sobre música, os significados delineados possuem essa mesma capacidade, porém de maneira mais imediata (idem, 2008a, p.153).

Esse poder de imediatismo que incide sobre a música e alimenta as suas delineações é reflexo, nos dias atuais, da indústria cultural, na medida em que o valor da música passa a ser definido pelos meios de comunicação em massa. Portanto, o ouvinte, cercado por "mercadorias musicais padronizadas" (Adorno, 1996, p.66), perde a sua capacidade de discernimento musical.

Em outras palavras, os significados delineados impostos por tais veículos de comunicação sobrepõem-se aos significados inerentes da música. Ao inserirmos a música em uma visão mercadológica, o fetiche musical se estabelece, pois o ouvinte passa a consumir não mais o objeto musical em si, mas sim seus valores desprovidos de suas qualidades específicas (ibidem, p.77).

Fetichismo e autonomia musical

A análise fetichista da música tem suas bases no marxismo e na psicanálise (Safatle, 2007, p.367). Essa condição de veneração do que é autofabricado, na qualidade de valor e troca, aliena tanto o produtor quanto o consumidor. Isso implica a consequente alienação de mulheres e homens (Adorno, 1996, p.77). Nesse sentido, o consumidor coisificou (ibidem, p.78) a sua relação com a música. Portanto, a música é apenas mais uma mercadoria entre diversas outras, que pode ser comprada, consumida, trocada, exibida e descartada.

Em síntese, Adorno (idem), ao problematizar o fetichismo musical, faz uma crítica severa aos "[...] processos de racionalização do material musical na modernidade ocidental" (Safatle, 2007, p.366). Segundo ele, "[a]s obras [musicais] que sucumbem ao fetichismo e se transformam em bens de cultura sofrem, mediante este processo [processo de fetichização], alterações constitutivas. Tornam-se depravadas. O consumo, destituído de relação, faz com que se corrompam" (Adorno, 1996, p.81). Portanto, "[n]o polo oposto ao fetichismo na música, opera-se uma [consequente] regressão da audição" (ibidem, p.89).

O caráter fetichista da música está diretamente relacionado à ideia de autonomia musical (Green, 2008a, p.181). A gênese do conceito de autonomia musical tem suas bases no ideal de estética romântica alemã, sintetizado sob o conceito de "música absoluta" ou "música pura". Essa suposição ideológica postula que apenas os significados delineados da música são comunicáveis/modificáveis, enquanto os significados inerentes possuem essências autônomas (ibidem, p.158).

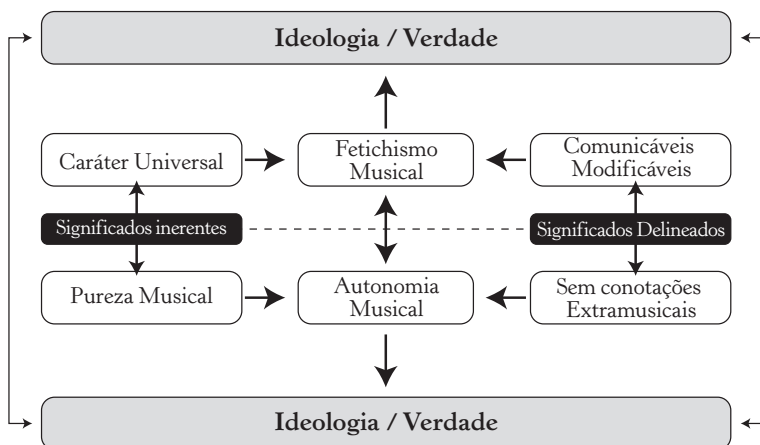
Nesse sentido, a música instrumental é considerada plena e pura, construindo seus significados unicamente a partir de si mesma, sem o auxílio da palavra ou texto (Waizbort, 2006, p.186). Esse processo de "[...] racionalização musical e autonomização da esfera musical [...]" (Safatle, 2007, p.373) implica a noção de que a música instrumental é veículo privilegiado para a expressão do sublime e do absoluto, sendo, portanto, de caráter universal. Ou seja, a "grande

música" é feita para parecer eterna, natural e universal, portanto, autônoma; a "música ruim" está enraizada na sociedade e não permite nada além de delineações de menor valor (Green, 2008a, p.182).

Vale lembrar que Green (ibidem) nega a ideia de autonomia da música e seus apontamentos são no sentido de explicitar que a tentativa de chegar à essência pura da música implica negar seus condicionantes sociais, culturais e históricos, o que não é possível realizar. A ideologia da autonomia da música fixa seu olhar sobre os materiais musicais, sustentando-os como puros e universais. Portanto, essa ideologia prega uma música livre de delineações, como resultado da existência de virtudes e leis naturais que pairam sobre a música e independem do tempo histórico.

Dessa forma, essa ideia implica dizer que os materiais da música são os únicos responsáveis por suas significações, sendo os significados delineados derivações dos significados inerentes. Entretanto, sabemos que "[nenhuma] música pode ser ouvida (ouvida como música) fora de um contexto social" (idem, 2005, p.6). Ou seja, não existe uma música isenta de significados delineados, pois eles surgem dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (idem, 2012, p.63). Se, por um lado, os significados inerentes sofrem a influência da ideia de autonomia musical, por outro, os significados delineados recebem o influxo do fetichismo musical.

Entretanto, o fetichismo musical e a autonomia da música são "dois lados da mesma moeda" (idem, 2008a, p.177). O fetichismo da música é o resultado da síntese dialética entre a tese que define os significados inerentes como universais (imutáveis) e a sua antítese, representada pela noção de comunicabilidade (modificação) dos significados delineados (ibidem, p.180). Esses mesmos componentes que fundamentam o fetichismo musical são as bases para a construção da ideia de autonomia musical, em que se consolida a pureza do objetivo musical, *versus* a sua independência em relação a conotações extramusicais. De outro modo, as relações entre o fetichismo musical e a autonomia da música constroem e perpetuam as ideologias que se estabelecem no campo da música como verdades universais. Podemos ilustrar essas relações por meio da Figura 1.

Figura 1 – Fetichismo e autonomia musical

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Green (2008a, p.180)

Quando afirmamos que os significados delineados são dispensáveis ou resultados lógicos da expressão de valor dos significados inerentes da chamada "grande música" ou música absoluta, estamos contribuindo para a construção de uma experiência falsa de significados inerentes. Devido à crença existente sobre o valor desse estilo musical (significado delineado), o ouvinte se priva de penetrar individualmente nos significados inerentes da música, aceitando como verdadeiras as delineações que lhe foram impostas. Portanto, o fetichismo como símbolo (Adorno; Horkheimer, 1997, p.13) acaba por encobrir a dualidade do significado musical (Green, 2008a, p.174).

Vale destacar que os significados inerentes e delineados não são opostos e nem iguais, não estão simplesmente dentro ou fora da música (ibidem, p.151) – eles atuam de forma combinada no objeto musical de modo a permitir a experiência musical. A dificuldade em perceber suas relações reside no fato de que, muitas vezes, a manifestação de um dos significados acaba encobrindo ou ocultando o outro. Assim, significados inerentes podem parecer expressar significados delineados e, outras vezes, significados delineados podem parecer comunicar significados inerentes.

Autonomia virtual da música: modificando delineações

No campo das práticas informais de aprendizagem musical, a autonomia virtual da música é o que permite ao ouvinte experimentar os significados inerentes da música, livres, por um instante, de suas delineações. Por exemplo, em determinadas atividades, devido ao engajamento dos indivíduos em suas atividades musicais, por um momento, ainda que de forma passageira, o ouvinte pode aproximar-se dos significados inerentes sem a interferência de delineações negativas. Essa autonomia classifica-se como "virtual", pois sabemos que, integralmente, "[nenhuma] música pode existir sem transmitir algum significado delineado" (Green, 2005, p.7).

No jogo complexo de significações que envolvem a música e a experiência musical, nasce um amplo campo de atuação para os educadores musicais. Ao compreenderem os condicionantes sociológicos que influenciam a experiência musical, os educadores podem colaborar com maior clareza no processo de conscientização musical de seus alunos. Para ilustrar a ideia de autonomia virtual da música, apresento a seguir alguns exemplos quotidianos que explicam essa realidade por analogia.

Comumente, pessoas que gostam de correr ao ar livre frequentam parques ou áreas arborizadas para praticar essa atividade. Entretanto, nas grandes cidades, esses espaços estão cada vez mais reduzidos e inseridos em meio ao tráfego metropolitano intenso. Enquanto o corredor realiza sua atividade, concentrando seus esforços em manter ritmo, velocidade, respiração, passada e controle cardíaco, ou mesmo aproveitando a paisagem bucólica enquanto corre, ele esquece por um momento que está em uma grande cidade. Em outras palavras, ele sabe perfeitamente que continua inserido em meio ao caos da cidade, mas virtualmente se sente em outro lugar.

Em outro exemplo, temos uma pessoa que tem medo de andar de avião. Quando ela entra numa aeronave, tem, frequentemente, a sensação de que algo de errado acontecerá e, portanto, sua viagem se torna um tormento. Entretanto, em casos de viagens longas, é

usual a exibição de filmes e séries de TV pela companhia aérea, que podem ser selecionados individualmente por cada passageiro em seu assento. Assim, entretido com seus filmes e séries preferidas, nosso passageiro chega ao seu destino e nem percebeu que a viagem durou mais de dez horas e que a aeronave, durante todo o período durante o qual assistia a suas séries prediletas, estava a mais de 30 mil pés de altura (9,2 Km), a uma velocidade média de 890 km/h. Logicamente, ele sabia que estava o tempo inteiro dentro de um avião, mas virtualmente essa sensação de pânico lhe escapou, e ao final da viagem, ao pisar em terra firme, pôde exclamar: "É... Até que andar de avião não é tão ruim assim quanto imaginava!".

Um último exemplo nos ajudará a ilustrar o mecanismo virtual de autonomia da música aliado ao estado de fluxo (idem, 2008b, p.56-66). Frequentemente, vemos jovens guitarristas populares dedicarem horas de estudo ao seu instrumento. Quando atingem certa maturidade musical ou até mesmo antes disso, eles se reúnem em grupos de amigos e formam bandas. Em meio aos ensaios, eles perdem a noção do tempo, começam pela manhã e terminam à noite, não sentem cansaço, fome, sono, dor muscular e nem percebem o "barulho" que estão ocasionando aos vizinhos. Chega o dia da escolha do repertório: nesse instante, cada integrante da banda leva a sua sugestão de música para votação e juntos decidem o *set list* oficial da banda. Como desfecho dessas escolhas, nosso guitarrista teve que aprender a tocar uma música que "odiava". Porém, como a sua vontade de permanecer na banda era maior que a sua insatisfação com a música, ele decidiu ouvi-la atentamente, tirá-la de ouvido e aprender a tocá-la. Em determinado momento, depois de tanto escutar a música e depois de diversos ensaios, ele chega à seguinte conclusão: "Pois é... Esta não é a minha música preferida, mas até que ela não é tão ruim assim de tocar!". Ou seja, o mecanismo de virtualidade da música, aliado à aproximação aos significados inerentes, permitiram-lhe modificar as suas delineações negativas sobre a música.

Em outras palavras, nenhuma música pode existir sem transmitir algum significado delineado. Os significados delineados, incutidos na música pelo ouvinte, não são meramente algo que se adiciona à

música; esses significados delineados representam um nível fundamental da experiência musical, pois são essas delineações que permitem aos ouvintes perceber tal ou qual som como música (idem, 2005, p.7). Nos momentos em que a música está "virtualmente livre" de significados, livre de delineações negativas, esses significados podem ser alterados em função da apreciação dos significados inerentes (ibidem, p.28-9).

Green (ibidem, p.33) sugere que o engajamento musical aliado à aproximação dos significados inerentes da música se torna possível devido à existência da virtual autonomia da música frente aos seus contextos sociais. Quando, por exemplo, os alunos estão engajados com os materiais musicais e engajados na atividade musical em si, eles estão sendo afetados positivamente pelos significados inerentes da música e, consequentemente, estão atribuindo à música novas delineações. Com a formação de novas delineações sobre a música abrem-se para o indivíduo novos horizontes musicais. Portanto, a potencial liberdade ou autonomia da música sobre suas delineações historicamente construídas permite aos ouvintes construir novas leituras musicais e assim manifestar novas respostas para a música.

Por fim, vale ressaltar que as práticas informais aplicadas ao aprendizado musical têm, por meio da autonomia virtual da música, a potencialidade de mudar as delineações negativas que os alunos tenham sobre determinada música ou estilo musical. Assim, Green (ibidem, p.34) reafirma a sua tese de que o engajamento nos significados inerentes pode alterar e modificar os significados delineados que se tenha sobre determinada música.

Considerações finais

Como vimos nos tópicos anteriores, a teoria do significado musical representa uma possibilidade para compreender a experiência musical do ponto de vista sociológico. Essa teoria se fundamenta na relação dialética entre os significados inerentes e delineados da música. Diante disso, Green (2005, p.2) compreende o conceito de

autonomia da música como um aspecto virtual da experiência musical crítica, o que contribuiu para facilitar os processos de ensino e aprendizagem em música (idem, 2008b).

Em suma, a teoria do significado musical representa um instrumento teórico de cunho sociológico que tem implicações práticas e diretas para o campo da música. Assim, a teoria do significado responde de certa forma às inquietudes adornianas quanto à necessidade de investigar mais a fundo a música enquanto fenômeno ideológico e buscar compreender os fatos que incidem no estado de inconsciência e consciência musical dos indivíduos (Adorno, 2011, p.406-7).

De modo igual, a teoria do significado musical contribui para um processo amplo de conscientização musical e formação humana, pois compreender músicas diversas e suas relações intrínsecas representa compreender a própria cultura em que estamos inseridos. Dessa forma, o estudo sobre a ideologia no campo da música, proporcionado pela teoria do significado musical, continua relevante para a compreensão sobre a construção do valor musical. Essa compreensão envolve a desconstrução de verdades estabelecidas como universais e inquestionáveis no campo da música, evitando que elas limitem os indivíduos em suas relações com a música. Somente assim deixaremos metaforicamente a síndrome de "ouvidos surdos" para alcançarmos o estágio de consciência crítica da realidade.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Prisms*. London: Neville Spearman, 1967.

______. *Introduction to the sociology of music*. New York: Seabury Press, 1976.

______. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ______. *Theodor W. Adorno*: textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, (1938)1996. p.65-108.

______. *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: Editora Unesp, (1973) 2011.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento:* fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J. Zahar, (1947) 1997.

ARAÚJO, R. C. de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, Paraná, v.1, n.2, p.39-52, out. 2008. Disponível em:

http://revistas.ufpr.br/musica/article/download/19491/28636. Acesso em: 5 mar. 2018.

ASSOUN, P. L. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo: Ática, 1991.

BARROS, J. D'A. O conceito de alienação no jovem Marx. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v.23, n.1, p.223-45, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11. Acesso em: 23 mar. 2018.

BENJAMIN, W. *Illuminations*. Cape: Great Britain, 1970.

______. A obra e Arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ______. *Magia e técnica, Arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience.* New York: Harper Collins, 2008.

D'AMORE, A. (Org.). *Musical Future*: an approach to teaching and learning. Resource Pack: 2.ed. London: Paul Hamlyn Foundation, 2010. Disponível em: https://www.musicalfutures.org/resource/musical-futures-an-approach-to-teaching-and-learning. Acesso em: 27 ago. 2017.

DUARTE, R. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

______. *Adorno/ Horkheimer e a dialética do esclarecimento*. 4.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2011.

GREEN, L. *Music, gender, education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

______. *How popular musicians learn*: a way ahead for music education. London: Ashgate, 2002.

_______. Why "ideology" is still relevant for critical thinking in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v.2, n.2, p.1-24, dez. 2003. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf. Acesso em: 9 mar. 2018.

______. *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005. [Based on an inaugural lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 6 December 2005.]

______. *Music on deaf ears:* musical meaning, ideology and education. 2.ed. London: Arima Publishing, (1988) 2008a.

______. *Music, informal learning and the school*: a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate, 2008b.

______. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. Trad. Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM,* Londrina, v.20, n.28, p.61-80, 2012.

HORKHEIMER, M. Art and mass culture. In: ARATO, A.; GEBHARDT, E. (Org.). *The Essential Frankfurt School Reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1978a.

______. Traditional and critical theory. In: ARATO, A.; GEBHARDT, E. (Org.). *The Essential Frankfurt School Reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1978b.

MARCUSE, H. *One-Dimensional man*: studies in the ideology of advanced industrial society. London: Merlin Press, 1964.

______. *Negations*. London: Penguin, 1968.

______. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: ______. *Cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, (1844) 2004.

MATOS, O. C. F. *A Escola de Frankfurt:* luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

NARITA, F. M.; GREEN, L. Informal learning as a catalyst for social justice in music education. In: BENEDICT, C. el al. (Org.). *The Oxford Handbook of social justice in music education.* New York: Oxford University Press, 2015, p.302-17.

SAFATLE, V. Fetichismo e mimesis na filosofia da música adorniana. *Discurso*: *Revista do Departamento de Filosofia da USP*, São Paulo, n.37, p.366-405, 2007.

SLATER, P. *Origens e significações da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

WAIZBORT, L. Chaves para ouvir Schumann (Paralipomena à Kreisleriana – I). *Novos Estudos*, São Paulo, v.1, n.75, p.185-210, jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000200013. Acesso em: 2 mar. 2018.

Sobre as autoras e os autores

Alan Caldas Simões – Possui licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutorado em Música, linha Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob orientação da profa. dra. Heloisa Feichas. Tem experiência na área de Música, atuando principalmente sobre práticas informais de aprendizagem musical, pedagogias críticas e Paulo Freire. Ex-professor do ensino superior junto à Ufes e Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames). Atualmente é professor de Artes do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* São Mateus (ES).

Andréa Orrigo Lima – Violinista e educadora musical. Mestre em Música pelo Instituto de Artes da Unesp (2016) com bolsa Capes, especialista em Educação Musical (2008) e licenciada em Música (2000) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), Suzuki Association of the Americas (SAA) e do grupo de pesquisa Aprendizagens musicais na contemporaneidade (Apremus) da Unesp. Na área de Educação Musical, atua no ensino coletivo de violino em escolas

regulares. Área de atuação: ensino coletivo e individual de violino/viola de arco (filosofia Suzuki) e musicalização infantil.

Caio Abreu Chiarini – Mestre com bolsa Capes e licenciado em educação musical pelo Instituto de Artes da Unesp. Trabalha atualmente na Associação Amigos do Projeto Guri. Atua como educador musical na Fundação Casa com adolescentes em situação de privação de liberdade. Mantém suas pesquisas acadêmicas na área da educação musical com foco na Fundação Casa (SP). Interessa-se pela discussão de gêneros musicais e seus contextos socioculturais, buscando entender a relação entre os sujeitos que fazem/escutam e suas realidades sociais. Como artista, é instrumentista, compositor e dedica-se à música instrumental brasileira, experimental e jazz. Atualmente desenvolve trabalhos artísticos nos grupos Caio Chiarini e a Contrabanda, QN Quarteto, 3 no Som, Diego Sales Quarteto.

Daniel Augusto Oliveira Machado – Bacharel em piano, mestre em Música e doutorando em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor da Fundação de Educação Artística em Belo Horizonte (MG), onde trabalha há onze anos ministrando aulas de piano, musicalização, prática de conjunto e coral. Integra o corpo docente internacional da organização Musical Futures (Inglaterra). Realizou recitais de piano e música de câmara em diversas séries de concertos e foi solista da Orquestra Sinfônica da Escola de Música da UFMG. Participa de vários grupos corais e de música popular nas funções de arranjador, baterista, pianista e regente.

Fernando M. Rodrigues – Doutor em Música/Educação Musical (2017), mestre em Práticas Musicais (2007), especialista em Didática Musical (2004) e bacharel em violão (1995) pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Professor de ensino superior da Escola de Música (Esmu) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pesquisador e membro do grupo Aprendizagens musicais na contemporaneidade (Apremus) do Instituto de Artes

da Unesp. Possui experiência na área de Educação Musical, com destaque em processos de ensino e aprendizagem em contextos diversos. Áreas de atuação: ensino de violão, ensino coletivo, aprendizagem musical não formal e informal e pesquisa sobre Música Popular Brasileira.

Flávia Motoyama Narita – É professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) desde 2006 e, atualmente, exerce a vice-chefia desse departamento. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Música – Diurno de fevereiro de 2015 a março de 2018. Coordenou o curso de Música – Licenciatura UAB/UnB de 2007 a 2010, quando se afastou para realizar seu doutorado. Foi bolsista Capes de doutorado no exterior no período de outubro de 2010 a setembro de 2014, quando concluiu seu doutorado em Educação Musical no Institute of Education, University College, Londres, sob orientação da profa. Lucy Green. Possui mestrado em Educação Musical (área: sociologia da Educação Musical) pelo mesmo instituto, também sob orientação da profa. Lucy Green (1997), e graduação em Música (Licenciatura) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1995). Foi membro da Diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), atuando como segunda secretária das gestões 2009-2011 e 2011-2013. Desde 2017 é membro do grupo de pesquisa Aprendizagens musicais na contemporaneidade (Apremus) (CNPq).

Heloisa Faria Braga Feichas – Possui graduação em Música (bacharelado em piano) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994), graduação em Letras pela Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá (1987), mestrado em Educação Musical (2000) e doutorado em Educação Musical (2006), ambos pelo Institute of Education, University of London, e pós-doutorado em Educação Musical pela Unesp (2015). Professora da Escola de Música da UFMG desde 1997, atua também como pianista em grupos de câmara, especialmente em música popular e jazz. Na área de Educação Musical tem se especializado na subárea de sociologia da

educação musical, orientando trabalhos de mestrado e doutorado nessa área, além de participar de congressos nacionais e internacionais com publicações.

Heraldo Paarmann (Heraldo Veridiano dos Santos) – Mestre em Música/Educação Musical pelo Instituto de Artes da Unesp com bolsa Capes (2016), especialista em docência superior em Música pela FMU (2009), bacharel em Música com especialização em guitarra pela Faam (1997), pesquisador e membro do grupo de pesquisa Aprendizagens musicais na contemporaneidade do Instituto de Artes da Unesp, professor de prática de banda no curso de Pós-Graduação em Rock – Teoria, História e Prática da Faculdade Santa Marcelina (2019). Guitarrista e multi-instrumentista, professor de guitarra, bateria e contrabaixo (desde 1984), produtor musical, compositor, arranjador. Foi integrante da banda Ultraje a Rigor (1991/2002) e é membro fundador do Kroma – Quarteto de guitarras elétricas (desde 1999).

Margarete Arroyo – Graduada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade de São Paulo e pós-graduada em Música com mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, com bolsa Capes. Doutorado sanduíche na Carleton University, Ottawa, Canadá. Atuou como docente e pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia no curso de graduação em Música de 1993 a 2010 e no Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado, de 2009 e 2012. Foi secretária da Associação Brasileira de Educação Musical entre 2001 e 2003. Desde agosto de 2010 atua como docente e pesquisadora no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), curso de graduação em Música e Programa de Pós-Graduação em Música. É líder do grupo de pesquisa Aprendizagens musicais na contemporaneidade (Apremus) (CNPq). Segue como linhas de pesquisa: Perspectiva sociocultural da Educação Musical na contemporaneidade; Educação Musical, cultura e sociedade; Educação Musical formal e informal; Juventudes e músicas; Música, epistemologia e cultura.

Renato Cardoso – Doutor e mestre em música pela Unesp e autor de capítulos e artigos especializados na área de Música. Atualmente é professor dos cursos de bacharelado em Música com habilitação em violão e de licenciatura em Música no Instituto de Artes da Unesp. Violonista clássico que atua na recriação de músicas a partir de tablaturas antigas dos séculos XVII e XVIII. Dentre as principais características de seu trabalho estão suas transcrições para violão solo e para grupos de câmara; uso de afinações alternativas; improvisação; desenvolvimento de repertório especializado nos períodos Barroco e contemporâneo. É compositor e arranjador do grupo Espírito do Tempo, junto ao qual lançou CD homônimo (2008-2012). Já se apresentou em recitais como solista, em duos e quartetos em espaços como o IA da Unesp, ECA-USP, Museu Paulista, Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, Ocupação da Fábrica de Cultura do Capão Redondo e Espaço Tattersal. Áreas de interesse: Performance musical; Música Antiga; Interpretação musical do barroco; Filosofia da música; Epistemologia; Pensamento complexo; Arte como forma de conhecimento; Arte-educação; Educação musical.

Este livro foi idealizado durante o IV Seminário Temático do Apremus – Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), ocorrido em outubro de 2017. As ideias que nortearam as exposições e as discussões durante o evento permeiam esta publicação e estão sintetizadas na afirmação de que práticas musicais participam ativamente da constituição juvenil ao mesmo tempo em que novas estéticas musicais são criadas a partir das ações d@s jovens.

As condições da contemporaneidade potencializam a criação com sons, da qual @s jovens são protagonistas. Esse cenário nos instiga a compreender as dimensões vinculadas às interações de jovens e músicas (processos e produtos). Questões como as novas práticas musicais que @s jovens inauguram, as quais requerem novos instrumentos de análise e interpretação, e a presença marcante da música na vida cotidiana deles nos levam a supor uma 'epistemologia musical', isto é, uma maneira sonoro-musical de conhecer a si, ao outro e ao mundo. Nesse quadro, nos impulsiona desvelar os papéis da aprendizagem musical.

Margarete Arroyo é doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), líder do Apremus – Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e docente na mesma instituição.

Renato Cardoso é doutor em Música pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e atuou como professor dos cursos de bacharelado em Música, habilitação em Violão, e de licenciatura em Música no Instituto de Artes (IA) na mesma instituição.

Heloisa Faria Braga Feichas é doutora em Educação Musical pelo Institute of Education, University of London, líder do Apremus – Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e docente na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Flávia Motoyama Narita é doutora em Educação Musical pelo Institute of Education, University of London, e docente no departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) e no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ligado à mesma instituição.